



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
NÚCLEO DE DESENVOLVIMENTO INFANTIL
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCENCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

KEILA DÉBORA BERWANGER

O PAPEL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO TRABALHO
PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS

FLORIANÓPOLIS – SC
2014

Keila Débora Berwanger

O PAPEL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO TRABALHO
PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
ao Curso de Especialização em Docência na
Educação Infantil como pré-requisito para a
obtenção do grau de especialista.

Orientadora: Prof^ª. Dra. Marilene Dandolini
Raupp

Florianópolis – SC

2014

Keila Débora Berwanger

O PAPEL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL NO TRABALHO
PEDAGÓGICO COM CRIANÇAS DE 2 E 3 ANOS

Este Trabalho de Conclusão de Curso foi julgado adequado para obtenção do grau de Especialista em Docência na Educação Infantil, e aprovado em sua forma final pela Coordenação do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, _____ de Setembro de 2014.

Prof^a. Dra. Soraya Franzoni Conde
Coordenadora do Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil

Banca Examinadora:

Orientadora: Prof^a. Dra. Marilene Dandolini Raupp

Membro: Prof^a. Msc. Graziela Maria Beretta López

Membro: Prof^a. Msc. Rose Elaine de Liz Waltrick

Suplente: Prof^a. Msc. Débora Cristina de Sampaio Peixe

*Dedico este trabalho a todos que direta e
indiretamente me apoiaram e possibilitaram que
ele se tornasse realidade.*

Obrigada!

AGRADECIMENTOS

Este trabalho resulta de um longo processo de formação que contou com o apoio de muitos familiares, amigos e professores, sem os quais seria impossível chegar até aqui. Mesmos com as dificuldades e exaustão do processo, eles sempre estavam disponíveis para quando eu necessitasse.

Primeiro, agradeço a minha família, que desde a graduação me dá forças e incentivo, apoiando minhas escolhas. Principalmente agradeço aos meus pais, que mesmo sem terem tido a oportunidade de progredir nos estudos, sempre apoiaram a mim e aos meus irmãos, para que buscássemos nossos objetivos e uma boa qualificação. Agradeço a meu namorado, que está comigo diariamente, me incentivando e me ajudando, mesmo nos momentos de muitas dúvidas.

Agradeço ao Núcleo de Desenvolvimento Infantil da Universidade Federal de Santa Catarina (NDI/UFSC) e todos os responsáveis pelo Curso de Especialização em Docência na Educação Infantil (CEDEI), assim como aos professores das disciplinas do curso, que com muito esforço buscaram fazer deste uma formação sólida para os professores da educação infantil, defendendo os valores e teorias que acreditam.

Agradeço aos meus amigos que estiveram presente neste momento, sempre me apoiando e principalmente me animando, dando forças para seguir adiante. Aos novos amigos que ganhei durante o curso, pessoas maravilhosas e muito especiais que além de parceiros de aula são exemplos de profissionais, enfrentando diariamente os percalços do magistério na educação infantil.

Agradeço ainda a UFSC, na qual estudo desde 2006, quando ingressei no curso de Pedagogia, a todos que tive a oportunidade de conhecer nessa trajetória, professores, técnicos, demais funcionários e principalmente os novos amigos. Ainda na UFSC, agradecer o NDI e aos seus profissionais, onde fui estagiária por três anos durante a graduação e onde trabalhei como professora por mais dois anos depois de formada. Agradeço pelo conhecimento compartilhado no dia-a-dia. Agradeço ainda as crianças com as quais trabalhei durante estes cinco anos na educação infantil, à força e a motivação de sua alegria e espontaneidade.

Agradeço aos membros da banca e a minha orientadora pelo trabalho e esforço dedicados à leitura e pelas contribuições.

E por último, e mais importante, agradeço a Deus pela graça de ter chegado até aqui e poder concluir mais esta etapa.

Meu desejo é que este trabalho contribua para as reflexões sobre a educação infantil.

O ensino tem um papel central em todo o sistema de organização da vida da criança, determinando seu desenvolvimento psíquico; [...] a tarefa do professor é ensinar à criança aquilo que ela não é capaz de aprender por si só, e é tarefa do processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo; [...] o professor é o mediador dos conteúdos científicos e intervêm, principalmente, na formação dos processos psicológicos superiores.

(Marilda Facci, 2004)

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo de pesquisa analisar o papel do professor da educação infantil no trabalho pedagógico com as crianças entre dois e três anos. A metodologia da pesquisa inclui um estudo da bibliografia sobre o tema, com base na teoria histórico-cultural e observações do trabalho docente em uma escola de educação infantil que possui como referência a mesma perspectiva teórica. O desenvolvimento deste trabalho expressa como ocorre o processo de humanização para a teoria histórico-cultural e qual a compreensão da mesma sobre o papel do professor no trabalho pedagógico na educação infantil. As considerações finais evidenciam alguns pontos que nos possibilitam compreender qual o papel do professor e da educação infantil no processo de humanização. As análises nos possibilitaram afirmar a importância do trabalho pedagógico na educação infantil, enquanto *lócus* do ensino e do papel imprescindível do professor no trabalho com as crianças pequenas, como mediador do ensino.

Palavras-chave: Ensino. Educação Infantil. Trabalho Pedagógico.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	8
2	ENCAMINHAMENTOS TEÓRICOS – METODOLÓGICOS.....	11
2.1	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	16
3	A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO. 18	
4	A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E O PAPEL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVES CONSIDERAÇÕES.....	23
5	O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO TRABALHO PEDAGÓGICO: ALGUMAS ANÁLISES	30
5.1	ATIVIDADES SISTEMATIZADAS	31
5.2	MOMENTOS DE ALIMENTAÇÃO E HIGIENE	38
5.3	PLANEJAMENTO DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS	41
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	46
	REFERÊNCIAS	48
	APÊNDICE	51

1 INTRODUÇÃO

Pensar a educação infantil¹ implica pensar os sujeitos que a constituem, o professor, a criança, e a sociedade em que ela está inserida, sua cultura e contexto histórico. Com o objetivo de saber mais sobre estas questões neste trabalho propõe-se refletir sobre qual a função da educação infantil, em específico, sobre o papel do professor da educação infantil na sociedade em que vivemos, tendo como base a perspectiva histórico-cultural.

Tendo realizado minha formação em escolas públicas, reconheço e afirmo a importância da mesma e da luta por sua melhoria e qualificação, processo que passa por necessárias reformas políticas e sociais, que incluem a qualificação dos profissionais que atuam com educação, assunto intrinsecamente relacionado ao tema de pesquisa em questão.

A necessidade de estudo desta temática surge da inquietação de compreender o papel do professor de educação infantil no trabalho pedagógico junto às crianças pequenas, buscando saber sobre as possibilidades do trabalho docente no processo de ensino e aprendizagem infantil. Como professora de educação infantil desejo conhecer mais sobre a importância do meu trabalho; ter claro qual meu papel no processo de aprendizagem e desenvolvimento infantil; compreender mais sobre o trabalho pedagógico que garanta o acesso ao conhecimento por meio de experiências que possibilitem às crianças uma formação que possa agregar significados e valores, que as considerem ativos desta mesma formação e da sociedade em que estão inseridos, buscando seu desenvolvimento integral e sua autonomia.

Minha trajetória na educação infantil iniciou-se durante a graduação em Pedagogia, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Enquanto estudava também trabalhava, como estagiária auxiliar de ensino no Núcleo de Desenvolvimento Infantil (NDI) - a escola de educação infantil da universidade. Foi neste momento que tive contato e me encantei pela área.

Ainda durante a graduação, participei de uma pesquisa como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação em Pesquisa Científica financiada pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (PIBIC/CNPq/UFSC). A pesquisa durou um ano e realizou uma análise das produções acadêmicas que tratavam das políticas de formação de professores durante o governo Lula durante os anos de 2003 a 2010, sob a

¹ O termo Educação Infantil ao qual o texto se refere corresponde, segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, a educação das crianças de zero a cinco anos de idade, em escolas denominadas legalmente como creches (para crianças de zero a três anos) e pré-escolas (para crianças de quatro e cinco anos).

orientação da professora Dra. Olinda Evangelista. A partir desta pesquisa desenvolvi maior interesse pelo papel do professor na sociedade capitalista e pelos aspectos da formação e do trabalho do professor.

O contato com a realidade escolar após minha formação e as dificuldades de uma práxis pedagógica no contexto social vigente, de acordo com concepções humanizadoras e socialistas, exigiram maior propriedade do conteúdo teórico que possibilitasse domínio e autoridade na defesa das minhas convicções e a realização de um trabalho pedagógico que me satisfizesse como professora defensora de uma pedagogia crítica e da educação infantil enquanto escola, local de ensino. Tais fatos me levaram buscar a continuidade dos estudos e realizar um curso de especialização que resultou na pesquisa aqui descrita com tema no trabalho do professor, buscando a compreensão do papel deste e da educação infantil nesta sociedade.

O meu primeiro contato com a teoria histórico-cultural ocorreu durante período em que trabalhei como professora no NDI/UFSC (2012-2014). Tal perspectiva me ampliou a compreensão da educação infantil ao considerá-la como local de ensino; atribuir ao professor o papel de ensinar, como mediador entre o indivíduo e a cultura e; entender a criança como um aluno que precisa apropriar-se dos elementos da cultura por meio do ensino para aprender e desenvolver-se. A partir destes conhecimentos ampliou-se a vontade de compreender mais profundamente o processo de educação das crianças pequenas em nossa sociedade e, a partir daí, com base na teoria histórico-cultural compreender qual o papel do professor de educação infantil.

Os objetivos desta pesquisa são os de analisar o papel do professor de educação infantil no trabalho pedagógico com crianças de 2 e 3 anos. De forma específica, pretende-se: a) Identificar na literatura contemporânea sobre a perspectiva histórico-cultural, qual o papel do professor de educação infantil no trabalho pedagógico com as crianças de 2 e 3 anos; b) discutir a respeito das concepções de educação infantil e o papel do professor na educação das crianças pequenas e; c) observar como se manifesta a intencionalidade do professor no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico com crianças de 2 e 3 anos.

O capítulo seguinte deste trabalho aborda questões teóricas e metodologias da pesquisa, apresentando algumas considerações sobre a educação infantil brasileira, a teoria histórico-cultural, o método de pesquisa e a escola observada. O terceiro capítulo trata sobre a importância do ensino para o processo de humanização, com base na teoria histórico-cultural. O quarto capítulo aborda sobre o papel do professor no trabalho pedagógico e o quinto capítulo focaliza as análises dos dados objetivando compreender a intencionalidade do

professor de educação infantil no trabalho pedagógico com crianças de 2 e 3 anos. Por último, as considerações finais com uma síntese do trabalho desenvolvido.

2 ENCAMINHAMENTOS TEÓRICOS – METODOLÓGICOS

A educação infantil possui uma trajetória recente no Brasil e remota do início do século XX. Entretanto, apesar das recentes conquistas, carrega em si uma trajetória pouco gloriosa. Anteriormente possuía um caráter mais assistencialista do que educativo².

Em suas bases legais, a educação infantil brasileira obteve o *status* de primeira etapa da educação básica a partir da Constituição Federal de 1988 e da LDBEN de 1996, constituindo-se como um direito da criança e dever do Estado e da família - assim como as demais etapas da educação básica. Neste momento, deixou de ser considerada como uma política de assistência, vinculando-se exclusivamente a educação.

À educação infantil, segundo o artigo 208 da Constituição de 1988, corresponde a educação de crianças de zero a cinco anos de idade, estando sobre a responsabilidade administrativa dos municípios (Art. 211). Conforme mencionamos anteriormente, ela encontra-se dividida em creches, para o atendimento das crianças entre zero a três anos e pré-escolas, para o atendimento de crianças de 4 e 5 anos, conforme estabelecido pelo Art. 30, da LDBEN de 1996.

Assim, na mencionada LDBEN, o Art. 29 define: “A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade”³.

Segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI), o trabalho em creches e pré-escolas deve respeitar os direitos das crianças, em seus princípios éticos, políticos e estéticos. Além disso, define que:

A proposta pedagógica das instituições de Educação Infantil deve ter como objetivo principal promover o desenvolvimento integral das crianças de zero a cinco anos de idade garantindo a cada uma delas o acesso a processos de construções de conhecimentos e na aprendizagem de diferentes linguagens, assim como o direito a proteção, à saúde, à liberdade, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e interação com outras crianças. (BRASIL, 2013, p. 88)

Para o professor de educação infantil, o Art. 62 da LDBEN de 1996 afirma que este profissional deverá possuir formação em nível superior. Essa formação, atualmente, deve ocorrer nos cursos de Pedagogia. Além da formação, também deve haver a formação continuada, como indicado nas DCNEI.

² Sobre a história da educação infantil brasileira, consultar: Kramer (1987) e Kuhlmann Jr. (1998).

³ A partir da Lei nº 11.274, de 6 de fevereiro de 2006, que institui o Ensino Fundamental de nove anos, a Educação Infantil passa a contemplar a faixa etária de zero a cinco anos.

Programas de formação continuada dos professores e demais profissionais também integram a lista de requisitos básicos para uma Educação Infantil de qualidade. Tais programas são um direito das professoras e professores no sentido de aprimorar sua prática e desenvolver a si e a sua identidade profissional no exercício de seu trabalho. Eles devem dar-lhes condições para refletir sobre sua prática docente cotidiana em termos pedagógicos, éticos e políticos, e tomar decisões sobre as melhores formas de mediar a aprendizagem e o desenvolvimento infantil, considerando o coletivo de crianças assim como suas singularidades. (BRASIL, 2013, p. 92)

Neste contexto, o professor, definido como mediador das relações de aprendizagem e desenvolvimento, é o principal responsável por promover o desenvolvimento integral das crianças na educação infantil.

A teoria histórico-cultural nos indica que, pensar a educação infantil é pensar uma forma de inserção da criança ao mundo e proporcionar a ela o acesso aos bens e conhecimentos mais elaborados da cultura, social e historicamente produzidos. Nesta perspectiva a criança é considerada sujeito histórico e social, ou seja, como ser humano em desenvolvimento, composto pelas esferas biológica e social, na sua processualidade histórica. Esta ideia contrapõe a concepção inatista de criança, que naturaliza sua condição de forma idealizada.

Para Charlot (1986), o conceito de infância é ideológico, carrega consigo a representação que a sociedade espera de suas crianças e de seu próprio futuro. Ainda segundo o mesmo autor,

A noção de infância não é uma noção pedagógica primeira, mas uma noção derivada. A teoria da educação não é fundamentalmente uma teoria da infância; é essencialmente uma teoria da cultura e de suas relações com a natureza humana. Por isso, a pedagogia não considera a educação a partir da criança, mas a criança a partir da educação concebida como cultura; a imagem da criança traduz a concepção da natureza humana, de seu desdobramento e de sua cultura. (CHARLOT, 1986, p. 99)

Sendo assim, na educação infantil além dos conhecimentos pedagógicos, é preciso que o professor possua um conhecimento amplo sobre o mundo, que possa analisar criticamente seu compromisso com a educação por meio dos objetivos com seu trabalho pedagógico, para, a partir da ideologia e concepção de mundo que toma para si, poder respeitar a criança como um sujeito de direito, ativa e criativa em seu processo de aprendizagem e desenvolvimento.

É o professor, enquanto principal adulto condutor do processo de ensino e aprendizagem na educação infantil, que tem o papel de mediador da criança com os conhecimentos historicamente produzidos e as diferentes culturas e expressões humanas.

Segundo a teoria histórico-cultural, as esferas biológica e social são compreendidas entre si, numa relação dialética e não linear, sendo o desenvolvimento humano diretamente afetado pela condição real de produção da vida. Assim, “o processo de desenvolvimento não

coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem [...] ainda que diretamente ligados, nunca se produzem de modo simétrico e paralelo” (VIGOTSKI, 1988. p. 116).

Compreende-se ainda a dimensão social como o resultado da atividade humana sobre o mundo, mediada pelos instrumentos/objetos, que acarreta na transformação de si e da natureza, como forma de produção da sua subsistência, sendo esta, portanto, acumulada historicamente (FACCI, 2006). Aprendizagem e desenvolvimento estão ligados entre si desde o nascimento da criança.

Neste contexto, na educação infantil o ensino deve ser o eixo do trabalho do professor.

Consideramos o ensino como eixo do trabalho docente nesse nível de educação e em qualquer outro nível, ressaltando, desse modo, a importância da superação do histórico pragmatismo que predomina na educação das crianças de 0 a 6 anos. O cuidado e a educação nas creches e pré-escolas são importantes, porém insuficientes para uma perspectiva de Educação Infantil como expressão do direito da criança de 0 a 6 anos ao seu pleno desenvolvimento e do direito das professoras ao efetivo exercício da profissão. Ou seja, o trabalho docente nas creches e pré-escolas tem como eixo o ensino, além do cuidado e da educação. (RAUPP, ARCE, 2009, p. 53)

O professor de educação infantil tem importante papel nesse processo, sistematizando momentos e espaços de aprendizagem para que a criança possa viver experiências que ampliem o seu conhecimento para além da empiria imediata. Para isso, conhecer como o processo de aprendizagem e desenvolvimento humano ocorre nas crianças de 0 a 5 anos, entre outros conhecimentos, é de extrema importância para o professor de educação infantil. Apropriar-se destes conhecimentos requer um estudo teórico aprofundado, com uma sólida formação inicial e continuada, conforme afirma Arce (2001a):

Por isso, reafirmamos que a formação de professores não pode se eximir de uma bagagem filosófica, histórica, social e política, além de uma sólida formação didático-metodológica, visando formar um profissional capaz de teorizar sobre as relações entre educação e sociedade e, aí sim, como parte dessa análise teórica, refletir sobre a sua prática, propor mudanças significativas na educação e contribuir para que os alunos tenham acesso à cultura resultante do processo de acumulação sócio-histórica pelo qual a humanidade tem passado. (p. 267)

Ainda segundo a mesma autora, a formação proposta aos professores de educação infantil deve garantir elementos necessários para seu trabalho dando-lhe condições enquanto profissional “que ensina, que deve possuir competência (que supere a improvisação, o amadorismo e a mediocridade), precisão técnica, rigor filosófico e disciplina metodológica, criatividade e criticidade na forma de entender e trabalhar o conhecimento conforme o contexto em que foi produzido” (ARCE, 2001a, p. 269)

Compondo tais preceitos, compete aos professores da educação infantil, compreender a essência do processo de aprendizagem e desenvolvimento humano objetivando subsidiar o

trabalho realizado na educação infantil direcionando-o ao desenvolvimento humano integral. Pois, apesar de ser um processo que garante ao gênero humano⁴ sua constituição como tal, em cada ser há um processo único, ao mesmo tempo em que é processo de desenvolvimento e que segue algumas linhas gerais.⁵ Em outras palavras, saber de que forma as crianças se apropriam do mundo que as rodeia, como se relacionam com ele, de que maneira ocorre sua aprendizagem e desenvolvimento.

Portanto, a educação infantil tem papel fundamental nessa aprendizagem e o professor é o principal mediador desse processo de ensino, conforme afirmamos anteriormente. Este profissional promove o desenvolvimento das complexas habilidades humanas pela mediação do processo de ensino e aprendizagem, realizado de forma sistematizada e intencional. Além disso, tem o papel de conhecedor e mediador do conhecimento, papel de adulto mais experiente que cria situações que proporcionem à criança a ampliação do seu universo cultural. Cabe a este profissional planejar experiências que emancipam o gênero humano. Em outras palavras, que possibilitem às crianças conhecerem aquilo que há de melhor do ponto de vista do conhecimento.

Para aprofundar ainda mais tal questão, é necessário compreender o processo de humanização do gênero humano. Para Duarte (2007),

No caso do ser humano, os processos de objetivação e apropriação não são mediadores entre os indivíduos e a espécie humana, pois a relação com a espécie se realiza da mesma forma que com os outros animais, isto é, pela transmissão genética. Mas o mecanismo biológico da hereditariedade não transmite aos indivíduos as características que permitirão considerá-lo efetivamente um ser humano. Isso significa que não é a espécie que contém essas características, mas é na espécie que essas características humanas possuem uma existência objetiva. A objetividade das características humanas historicamente formadas constitui o *gênero humano*. (p. 25 – grifo do autor)

Assim entendemos a formação do indivíduo, enquanto gênero humano, como resultado de um processo essencialmente histórico e social. O papel da escola é transmitir essa objetivação humana às novas gerações, por meio do ensino. Este é o processo que se busca na educação infantil, o qual inclui a educação e cuidado da criança ao promover seu desenvolvimento, respeitando a especificidade da faixa etária.

⁴ “Gênero humano é uma categoria que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda a objetivação humana até aquele momento” (DUARTE, 2007. p. 26).

⁵ O ser humano é um ser biológico e também social, desenvolve-se por meio da atividade social, seu processo de desenvolvimento é marcado por *atividades principais*, as quais caracterizam os períodos do desenvolvimento humano. Segundo Facci (2006) “o traço fundamental do psiquismo humano é que este se desenvolve por meio da atividade social, a qual, por sua vez, tem como traço principal a mediação por instrumentos que se interpõem entre o sujeito e o objeto de sua atividade” (p. 12). Os principais períodos do desenvolvimento são: comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogos de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal e; atividade profissional/estudo. (FACCI, 2006)

Neste contexto, desde a educação infantil, ao apropriar-se dos conceitos mais elaborados, o professor cria a possibilidade de formação e desenvolvimento dos seus processos psicológicos superiores, um conjunto de características tipicamente humanas (atenção voluntária, pensamento abstrato, linguagem, memória voluntária, sentimentos, percepções, imaginação, etc.), formadas social e historicamente. Esta apropriação ocorre socialmente por meio da atividade humana, na relação da criança com o mundo, mediada pelo outro (adulto e criança), pelos objetos, pela cultura. Por meio de um longo processo de aprendizagem, a criança toma para si estes conhecimentos, durante seu processo de desenvolvimento e constituição de si enquanto gênero humano. A escola e o professor são responsáveis por sistematizar tais ações de forma intencional e didática.

Neste processo, para apropriar-se dos conhecimentos e das atividades sociais historicamente desenvolvidas, a criança precisa viver suas próprias experiências, estabelecer suas significações. Na infância esta apropriação é bastante específica e se dá por meio de suas ações, interações sociais, movimentos de exploração, descoberta e significação, processo no qual aprende o significado dos signos, ações e instrumentos que nos produzem como humanos.

Assim, pensar uma ação que almeje o desenvolvimento das complexas habilidades humanas pela mediação da aprendizagem requer pensar a criança como um ser humano em toda sua complexidade e integralidade, em desenvolvimento. O professor como mediador do processo de ensino e aprendizagem, conforme afirmamos anteriormente, precisa perceber até onde as crianças necessitam de sua efetiva participação e onde elas já podem seguir sozinhas. A participação do professor de educação infantil ocorre por meio da intencionalidade pedagógica.

Vigotski (1988) em seus estudos sobre o desenvolvimento humano, concluiu que há uma zona de desenvolvimento real e uma zona de desenvolvimento próximo que, de forma resumida, significa o conhecimento que a criança já possui e o conhecimento que a criança ainda não tem total domínio e está por aprender, necessitando da ajuda de alguém mais experiente para realizá-lo.

O processo de desenvolvimento segue o processo de aprendizagem e este é o responsável por criar a zona de desenvolvimento proximal: portanto, o ensino deve incidir sobre o processo de desenvolvimento proximal. [...] A escola tem como função trabalhar com os conceitos científicos, sistematizando e organizando os conteúdos, pois a apropriação destes conceitos, por parte dos alunos, concorre para a formação dos seus processos psicológicos superiores. (FACCI, 2006, p. 137)

Portanto, o trabalho pedagógico na educação infantil para almejar o desenvolvimento das complexas habilidades humanas infantis necessita considerar os conhecimentos historicamente produzidos incluindo o conhecimento sobre a faixa etária das crianças, sua zona de desenvolvimento próximo; o planejamento e a estruturação intencional de tempos, espaços e materiais apropriados às experiências, desafios, curiosidade e expressividade infantis.

2.1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa inclui um estudo bibliográfico de produções acadêmicas que abordam a perspectiva histórico-cultural e pesquisam sobre o papel do professor de educação infantil e as relações necessárias para a sua compreensão, que posteriormente serviram de base para as análises das observações com foco no trabalho pedagógico de professores com crianças de 2 e 3 anos. Os recursos metodológicos incluem os registros no caderno de campo e fotografias, que constituíram o material de análise da pesquisa.

Destaca-se que a pesquisa envolvendo crianças, a partir do referencial utilizado, nos leva a pensar na forma de condução deste trabalho e na relação que estabelecemos com a criança como um sujeito de direitos, ativa e criativa.

É possível realizar alguns questionamentos, com base em Kramer (2002), que alerta para questões da ética na pesquisa com crianças. A partir da autora, levantamos três questões importantes na pesquisa com crianças, que refletem na contradição de como trazer as crianças para a pesquisa como participantes e coautoras, mas, ao mesmo tempo, também preservar sua identidade para que sua segurança seja garantida: a) revelar ou não seus nomes? b) Expor ou não suas imagens em fotos? c) Como dar retorno da pesquisa sem expor as crianças em seu contexto social?

A partir dessas problemáticas, é pensado que, para garantir a segurança das crianças, devemos optar por preservar ao máximo sua identidade e integridade pessoal. Mesmo considerando que elas são parte da pesquisa, para o relatório optamos por não revelar seus nomes e imagens, assim como também não revelaremos o nome real dos demais adultos envolvidos, professoras e auxiliares. Deste modo utilizaremos nomes fictícios.

O critério para a escolha da instituição de educação infantil foi ter como referencial a teoria histórico-cultural. Com foco no trabalho pedagógico com crianças de 2 e 3 anos, as observações têm como objetivo registrar a intencionalidade do professor no desenvolvimento do seu trabalho pedagógico.

Foram observadas quatro professoras cada qual responsável por um grupo de crianças, totalizando 38 crianças na faixa etária aproximada entre 2 e 3 anos de idade. As observações ocorreram nos períodos matutino e vespertino, sendo que a instituição não possui turmas em período integral. Além das professoras havia também auxiliares⁶ nas salas, uma no período matutino e cinco no período vespertino. Totalizaram oito observações de aproximadamente 3h e 30min cada um.⁷

Para contribuir na construção das observações, buscou-se subsídio também nas considerações de Ostetto (2008). Para a autora observar implica olhar, no registro é preciso refletir na maneira como olhamos, necessitamos de um “olhar aberto, sensível, acolhedor” (p. 22). Destaca ainda que é preciso “desabituar-se”, fugir das práticas rotineiras, preenchidas por hábitos e rotinas que sempre se repetem. Parafraseando-a, registrar é observar ações, reações, interações e proposições, tanto das crianças, quanto do professor, nas suas relações e implicações com a prática pedagógica Ostetto (2008).

As observações realizadas⁸ indicam algumas regularidades na intencionalidade do professor, as quais evidenciam as categorias de análise que servem à sistematização da exposição didática das ações observadas. Isso significa que as categorias não são dadas à priori, mas caracterizam-se em “determinações da existência” (LUKÁCS, 1978, apud RAUPP, 2008, p. 35).

As categorias foram denominadas da seguinte forma: atividades sistematizadas; momentos de alimentação e higiene; planejamento dos espaços educativos e serão desenvolvidas no quinto capítulo.

⁶ Os auxiliares de sala que trabalham na escola observada possuem uma peculiaridade, pois se tratam de acadêmicos de diversos cursos de licenciatura, fonoaudiologia ou psicologia, ou seja, são estudantes em formação provenientes de áreas diversas, não apenas do curso de pedagogia.

⁷ Optou-se por realizar um total de oito observações devido às condições objetivas da pesquisa. Por se tratar de um curso de especialização cursado durante o período de trabalho, ou seja, sem afastamento do trabalho para esta formação, o tempo exíguo desta formação que exige apropriar-se de todo o conhecimento desenvolvido no curso, realizar os trabalhos finais das disciplinas e elaborar um Trabalho de Conclusão de Curso, o tempo possível para as observações foi restrito. Certamente, se houvesse mais observações, haveria mais elementos para serem incorporados ao trabalho.

⁸ A tabela com a síntese das observações encontra-se nos apêndices.

3 A TEORIA HISTÓRICO-CULTURAL E O PROCESSO DE HUMANIZAÇÃO

Na teoria histórico-cultural, para compreender o processo de humanização no qual o ser humano se constitui enquanto gênero humano é preciso compreender a relação existente entre a natureza social, instrumental e cultural do psiquismo humano e os processos de aprendizagem e desenvolvimento. Estes são os temas dos estudos de psicólogos da escola soviética, como Vigotski, Leontiev, Elkonin e Luria, temas que serão tratados neste capítulo, fundamentados nesta teoria, com base nos textos de Barbosa (2013), Arce (2013), Arce e Baldan (2009), Duarte (2007) e Facci (2006).

Como dito anteriormente, com base em Duarte (2007), nossa herança genética, ou seja, os elementos biológicos da constituição humana asseguram apenas nossa condição enquanto espécie humana, não carregando em si as características atribuídas ao gênero humano. Para obter a herança social e histórica formada através da história, é necessário um longo processo de apropriação e objetivação. Nas palavras do autor:

A formação do indivíduo é um duplo processo de relacionamento com o gênero humano, isto é, a apropriação das características humanas objetivadas e a objetivação individual mediada pelo que foi apropriado. A categoria de gênero humano não se reduz àquilo que é comum a todos os homens, não é uma mera generalização de características empiricamente verificáveis em todo e qualquer ser humano. Gênero humano é uma categoria que expressa a síntese, em cada momento histórico, de toda a objetivação humana até aquele momento. [...] O fato de os homens nascerem e viverem em sociedade, isto é, o fato de que a formação da individualidade é necessariamente a formação da sua socialidade, implica também a formação enquanto ser genérico, ser pertencente ao gênero humano. (DUARTE, 2007, p. 26)

Assim considerado, destacamos que as funções psicológicas superiores, aquelas funções especificamente humanas que nos diferenciam dos outros animais, como a memória, atenção, linguagem e percepção, possuem origem social e mediata e são adquiridas por meio deste processo de apropriação e objetivação. Barbosa (2013), com base em Luria e Vigotski, afirma que “tais processos surgem da interação dos fatores biológicos, que são parte da constituição física do *Homo sapiens*, com os fatores culturais, que evoluíram através de dezenas de milhares de anos de história humana” (p. 113). Ainda segundo a mesma autora, as funções psicológicas superiores são o resultado obtido por meio das conquistas biológicas da filogênese, que dão substrato material capaz de comportar a edificação das funções psicológicas superiores. Assim, é por meio do processo dialético de interação entre os fatores biológicos e culturais que nos constituímos enquanto gênero humano, e desenvolvemos nossa psique ao nos apropriarmos das características humanas objetivadas.

Reitera-se, portanto, que o processo de interação com a cultura é mediado pelos objetos, instrumentos de nossa cultura, produzidos e aperfeiçoados nas relações humanas. Concordamos com a definição de cultura apresentada por Arce e Baldan (2009).

Cultura, para nós, significa a síntese da produção humana traduzida nos fenômenos do mundo objetivo por meio da cultura material (instrumentos de trabalho) e da cultura intelectual (a linguagem, as ciências e as artes). (p. 189)

Por intermédio das relações, por meio do ensino sistematizado, no processo de educação ocorre o processo de apropriação, que contribui para a humanização. Iniciado na criança pela imitação, depois para a fase escolar e para as diferentes formas de educação superior e autodidata. Quanto mais complexa e mais distinta for a cultura acumulada socialmente, mais importante será o papel específico da educação.

Apropriar-se significa, em seu sentido primeiro, a conversão, daquilo que está fora, em algo interno, expresso pelo conteúdo psíquico encarnado nos objetos. Seu resultado é a reprodução pelo indivíduo, das aptidões e funções humanas historicamente formadas, [...] a aquisição das capacidades e características humanas, bem como a continua criação de novas e mais complexas funções psíquicas (BARBOSA, 2013, p. 115-116)

Para poder apropriar-se da cultura em seu grau mais elevado, o ensino deve considerar o processo de aprendizagem e desenvolvimento. Compreender como ocorre este processo é fundamental para que o professor possa atuar adiantando-se ao desenvolvimento das crianças com quem trabalha. Para Vigotski (1988), “o processo de desenvolvimento não coincide com o da aprendizagem, o processo de desenvolvimento segue o da aprendizagem [...] ainda que diretamente ligados, nunca se produzem de modo simétrico e paralelo” (p. 116).

Existe um processo dialético entre aprendizagem e desenvolvimento, na qual a aprendizagem proporciona a criação de uma zona de desenvolvimento próximo, ou imediato, que gera novas condições de aprendizagens, que suscita e aciona processos interiores nas crianças. Estes processos interiores compõem a zona de desenvolvimento real, composta pelos conhecimentos já adquiridos, operados pela criança de forma independente. Resumidamente, para Vigotski (1988) zona de desenvolvimento real significa o conhecimento que a criança já possui, sendo capaz de operá-lo de forma autônoma e a zona de desenvolvimento próximo, ou imediato, corresponde ao conhecimento que a criança ainda não tem total domínio e está por aprender, necessitando da ajuda de alguém mais experiente para realizá-lo.

Entretanto, nem toda aprendizagem gera desenvolvimento. Em pleno desenvolvimento desde o seu nascimento, as crianças ao apropriarem-se das objetivações da cultura por intermédio da mediação com os objetos estão adquirindo conhecimentos que geram aprendizagens e que podem proporcionar seu desenvolvimento.

O indicio substancial da aprendizagem é a criação através dela de uma zona de desenvolvimento imediato que suscita e aciona processos interiores nas crianças. O autor [Vigostki, 2004] afirma que ‘a aprendizagem é um momento interiormente indispensável e universal no processo de desenvolvimento de peculiaridades não naturais, mas históricas do homem na criança’ (p. 484). Por analogia, podemos dizer que, se nem toda aprendizagem produz desenvolvimento, mas somente aquelas corretamente organizadas pelos processos de ensino, também as interações, dependendo da forma como se estabelecem, não produzem aprendizagens formalmente. Essas aprendizagens formais resultam do processo de apropriação intelectual de objetos, noções e conceitos que não são familiares às crianças em sua prática diária e, por isso mesmo, devem ser-lhes ensinadas. (BARBOSA, 2013, p. 119)

Marca-se assim a necessidade da intencionalidade no trabalho pedagógico por meio do ensino realizado em escolas, instituições estas que têm por finalidade a sistematização das interações e mediações que promovam um ensino que possibilite o processo de humanização em sua forma mais elevada, pela apropriação da cultura.

O ensino é a produção intencional da necessidade de conhecer, explorar, descobrir e, para isso, a transmissão, reprodução, imitação são essenciais. O ensino na educação infantil é o momento em que o professor leva a criança a formar conceitos, a confrontar conhecimentos. Transmite a criança todo o conhecimento acumulado pela humanidade e presente nos objetos que nos cercam. O ensino está presente no planejar intencional que deve ser realizado pelo professor nas atividades com as crianças. Ao manipular o corpo da criança, ao pensar junto com ela procurando introduzir um novo conhecimento, ao explorar com ela o mundo em que vivemos, o professor está interagindo e, ensinando. (ARCE, 2013, p. 36)

A palavra e a linguagem têm fundamental importância para o processo da humanização. “O pensamento é culturalmente mediado, e a linguagem o principal meio dessa mediação”. (BARBOSA, 2013, p. 117). A linguagem atrelada à cultura, por meio das relações sociais, dá forma a nossa consciência, sendo assim, esta corresponde à nossa condição social. Antes mesmo da criança aprender a falar, a linguagem é parte de sua vida, a palavra é vivida por ela, por emoções e sensações.

Antes de qualquer manifestação externa da palavra, esta já está internamente, causando uma revolução na vida da criança. O primeiro gerador desta revolução é o adulto que cuida do bebê, a voz deste adulto, seus gestos, o afeto, o toque que, aliados às palavras, atribuem significados ao bebê. Esta primeira comunicação, mesmo carecendo da expressão oral, tem seus significados expressos nas sensações, abrindo um universo de ações possíveis e imagens. (ARCE, 2013, p. 20)

A autora explica que pensamento e consciência são socialmente construídos por meio do processo de apropriação da cultura, assim como o desejo e a vontade. Constitui-se como fundamental no processo de humanização proporcionar a interação da criança com o mundo de forma heterogênea e múltipla, mediada por relações e objetos culturais que promovam sua vontade de conhecer, uma vontade que deve ser criada no processo de ensino, por meio do trabalho pedagógico, com objetivo de promover o desenvolvimento integral da criança, em

seu significado mais complexo. Como afirma Arce (2013), “a criança, então, para além das necessidades básicas de sobrevivência, desenvolve vontade, motivos e necessidades a partir de demandas, valores, atividades, ambientes propiciados pelos adultos que a educam e cuidam dela” (p. 22).

O trabalho de ensino da educação infantil que leve em consideração o processo de humanização com base nas características descritas até aqui precisa levar em consideração o desenvolvimento humano. Este passa por estágios demarcados por uma atividade principal que caracteriza cada estágio e o diferencia dos demais. Segundo Facci (2006):

Elkonin e Leontiev afirmam que cada estágio de desenvolvimento da criança é caracterizado por uma relação determinada, por uma atividade principal que desempenha a função de principal forma de relacionamento da criança com a realidade. (p. 66)

Neste contexto, com base na relação entre a zona de desenvolvimento real e próximo, aliada ao conceito de atividade principal, a teoria histórico-cultural considera um sistema de periodização do desenvolvimento. Entende-se que tais períodos do desenvolvimento são aqueles pelos quais o ser humano passa para tornar-se gênero humano, em sua forma mais completa. Os principais períodos do desenvolvimento são: comunicação emocional do bebê; atividade objetual manipulatória; jogo de papéis; atividade de estudo; comunicação íntima pessoal; e atividade profissional/estudo (FACCI, 2006). Esses períodos são considerados de forma não linear, por isso não são estanques, estão sujeitos às condições históricas e sociais concretas de desenvolvimento, que são singulares para cada criança, ou para cada sociedade. Um período não se encerra ao início de outro, apenas o que antes era atividade principal torna-se então uma ação secundária, com menor valor agregado para o desenvolvimento da criança naquele momento.

Portanto, o processo de desenvolvimento na perspectiva histórico-cultural, não é considerado linear, uniforme, mas sim dialético. Na transição de um estágio de desenvolvimento para outro, há o que Vigotski denominou de crise. A crise é marcada pela tomada de consciência interna pela criança da necessidade de mudança das principais funções psicológicas. Assim como todo o processo de desenvolvimento, os períodos de crise não se manifestam igualmente em cada criança. Para algumas podem durar alguns meses e para outras até anos, conforme esclarece Facci (2006).

As crises mostram a necessidade interna das mudanças de estágio, da passagem de um estágio para o outro, pois surge uma contradição aberta entre o modo de vida da criança e suas possibilidades que já superaram este modo de vida. [...] As necessidades internas e externas levam a criança a mudar de interesse, a formarem-se novas atividades dominantes, num processo dialético entre o “velho” e o “novo” em termos de capacidades, habilidades, aspirações e formações psicológicas. (p. 20)

Para a autora, as crises têm origem no processo de autoconsciência da criança, na diferenciação e na formação do seu *eu* individual e da sua autonomia social. Tal formação é produzida na relação entre o “eu” e o “outro”, entre “indivíduo” e “sociedade”. Durante as crises podem ocorrer mudanças drásticas na relação da criança com o mundo social. Neste período a atividade principal da criança que antes vigorava passa a ocupar, paulatinamente, o papel de coadjuvantes na medida em que a criança adquire outros motivos de interesse. Assim as atividades principais nunca deixam de existir, apenas perdem a importância que tinham.

Considerando todo o exposto até o momento sobre o processo de humanização, conclui-se que a educação infantil possui papel de fundamental importância no desenvolvimento deste processo na criança pequena. O ensino, como parte do processo que nos constitui como gênero humano, também está presente na educação infantil, permeando todo o trabalho educativo desenvolvido por esta etapa. A atuação consciente do professor, baseada no conhecimento da cultura e no desenvolvimento da criança, tendo como amparo um planejamento que leve em consideração as diferentes relações com o tempo, espaços e materiais, que busque a formação humana integral, ampliará o conhecimento das crianças pelo processo de mediação entre os conhecimentos espontâneos e o acesso aos bens culturais historicamente produzidos pela humanidade. Um processo que contribuirá para uma educação infantil de qualidade que possibilite a formação de um indivíduo mais humano e autônomo.

4 A PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL E O PAPEL DO PROFESSOR DA EDUCAÇÃO INFANTIL: BREVES CONSIDERAÇÕES

Como vimos anteriormente, para constituir-se enquanto gênero humano, desenvolver-se e humanizar-se, cada indivíduo precisa, por meio da interação com o meio social, apropriar-se da cultura e de seus objetos. É necessário desenvolver em si as funções psicológicas superiores, aptidões e funções humanas historicamente constituídas, as capacidades e características humanas, além da contínua criação de novas e mais complexas funções psíquicas.

Tal processo é mediado, em nossa sociedade, e ocorre de forma intencional e sistematizada, no percurso educacional. Para a teoria histórico-cultural o professor é o mediador do ensino, principal responsável pelo trabalho pedagógico. Nesta perspectiva, a educação escolar é vista de forma singular e fundamental para o processo de humanização, considerando que visa à formação integral do indivíduo em sua máxima potencialidade, conforme considera Facci (2004),

A educação escolar, portanto, diferencia-se de outras formas de educação espontâneas, pois sua finalidade é a produção da humanidade no indivíduo. A especificidade da educação, na visão de Saviani, refere-se '[...] aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz deliberada e intencionalmente, através de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens' [2003, p. 22] (p. 227-228)

Assim considerado, podemos concluir que este processo de desenvolvimento do psiquismo que promove a produção da humanidade no indivíduo não é natural, não está dado ao indivíduo prontamente, e sim é adquirido por ele, por meio de um processo ativo de desenvolvimento; é o ensino que o direciona, sob a influência das condições sociais de vida da criança. Como afirmam Arce, Silva e Varotto (2011),

Não só o ambiente e a genética concorrem para o desenvolvimento do psiquismo, mas, principalmente, o processo de educação e ensino, mediado pelos adultos que, sendo portadores da experiência social, organizam a vida das crianças, criam determinadas condições para seu desenvolvimento e transmitem os conhecimentos das gerações precedentes. (p. 25)

Desta forma, o professor enquanto mediador do processo de ensino, em especial na educação infantil, precisa conhecer profundamente o aluno com quem trabalha, saber como ocorre o processo de desenvolvimento da criança, como ocorre a sua humanização pela apropriação da cultura, e ainda atuar no desenvolvimento da psique humana, buscando desenvolver as funções psicológicas superiores, tais como atenção, memória,

sensação/percepção e a linguagem, em suas máximas potencialidades mentais. Para Facci (2004): “[...] cada função psíquica elementar (a percepção, a memória, o pensamento e outras) tem uma lógica de desenvolvimento, transformando-se em FPS [funções psicológicas superiores]: a memória lógica, a percepção categorial, o pensamento verbal” (p. 208).

Para conseguir que os alunos se apropriem do conhecimento, o professor deve desenvolver métodos que conduzam ao desenvolvimento das potencialidades mentais, ele precisa estabelecer uma programação de ensino, uma sistematização de conhecimentos que sirva de base para a formação de um verdadeiro desenvolvimento mental. Além dessa sistematização, os conteúdos das disciplinas são fundamentais para provocar o desenvolvimento das FPS. (Idem, 2004, p. 237)

Deste modo, conhecer a criança com quem trabalha possibilita ao professor ter maior clareza das suas necessidades, saber de que modo promover sua aprendizagem, resultando num trabalho que contribua para o desenvolvimento da criança. Arce, Silva e Varotto (2011) destacam a importância deste conhecimento na formação do professor para que

[...] de posse desse conhecimento, possa se adiantar ao desenvolvimento da criança, planejando, dirigindo e implementando atividades de ensino de modo que possibilitem, à criança, a apropriação dos conhecimentos historicamente acumulados e o desenvolvimento de suas funções psicointelectuais em níveis cada vez mais elaborados”. (p. 23-24)

Assim, atrelado ao conhecimento do professor sobre a realidade da criança está o papel de adiantar-se ao desenvolvimento da mesma, planejar suas ações educativas e dirigi-las para promover um desenvolvimento pleno. Em outras palavras, por meio do processo educacional, humanizá-la.

Ainda compete ao professor o domínio sobre o seu conteúdo de ensino, o saber cultural historicamente produzido, para poder ensiná-los aos alunos. Pois conforme aponta Martins (2012), “concebemos como conteúdos de ensino os conhecimento mais elaborados e mais representativos das máximas conquistas dos homens, ou seja, componentes do acervo científico, tecnológico, ético, estético etc. convertidos em saberes escolares”. (p.94). Assim, de posse deste conhecimento, o professor torna-se capaz de transmitir-los aos seus alunos, ciente dos objetivos de sua prática educativa. Saviani e sua proposta da pedagogia histórico-crítica, também defende tal concepção de educação, assim como nos mostra Facci (2004).

Um dos aspectos muito importantes da pedagogia histórico-crítica refere-se à compreensão da prática educativa. Nesta perspectiva teórica, segundo Saviani (2003, p. 13), ‘o trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens’. Desse ponto de vista, o que interessa para a educação é levar o aluno a apropriar-se dos elementos que os indivíduos necessitam assimilar para se humanizar. (p. 226)

Na educação de crianças pequenas o professor exerce o papel principal de descortinar o mundo para os alunos, por meio de seu trabalho pedagógico. Ele apresenta à criança o universo cultural e social que pré-existe com relação a ela. Por meio dos conhecimentos historicamente acumulados o professor ensina à criança aquilo que ela não sabe, mas necessita saber para adquirir as características tipicamente humanas, conhecimentos imprescindíveis ao desenvolvimento de suas funções psicológicas. Facci (2004) reitera esta afirmativa:

As escolas e os professores devem ajudar os alunos a expressar, a desenvolver o que por si só não podem fazer. É necessário criar na criança as premissas de desenvolvimento e as funções psíquicas que ainda não estão formadas. O professor, nesse sentido, deve estruturar a atividade pedagógica de tal forma que oriente o conteúdo e os ritmos de desenvolvimento das FPS. (p. 241)

O ensino, desta forma, cria na criança condições de desenvolvimento, e o professor é o principal responsável por organizar este caminho a ser percorrido pela criança, tendo como base os conhecimentos pedagógicos e o processo de desenvolvimento da criança e, portanto, promovendo novas aprendizagens, conforme consideração de Facci (2004):

[A atividade docente] consiste sempre em firmar o acesso do aluno a uma nova realidade, a um novo conhecimento sistematizado, assim como levá-lo ao domínio de cada componente da nova atividade – como, por exemplo, dirigir a atenção para o que o professor está falando, no caso da criança pequena. O novo conhecimento e o controle das funções psicológicas, precisamente, enriquecem a criança e transformam sua psique. (p. 230)

Ao adiantar-se ao desenvolvimento da criança promovendo novas aprendizagens, o professor atua na zona de desenvolvimento próximo. Por meio desta ação, ele cria condições para o desenvolvimento e potencializa a aprendizagem da criança, gerando novas descobertas qualitativas, convertendo em desenvolvimento atual o que estava na zona de desenvolvimento próximo. O professor tem uma grande contribuição no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Como complementa Facci (2004), o desenvolvimento das funções psicológicas superiores afeta o processo de humanização de forma ampla:

As FPS não estão só relacionadas com o desenvolvimento de funções como a memória, a atenção, a percepção da realidade, mas também com o desenvolvimento da personalidade e a concepção de mundo dos indivíduos. A formação das FPS não só modifica a estrutura do funcionamento mental, senão que estrutura a personalidade e a concepção de mundo. (p. 209)

Nesta perspectiva, o ensino poderá levar às crianças ao máximo desenvolvimento de suas potencialidades. Para tal estamos nos referindo, fundamentalmente, ao ensino dos conteúdos científicos. Mesmo na educação infantil eles devem estar presentes. É papel do professor organizá-los, de forma didática, tornando-os acessíveis às crianças, possíveis de

serem apropriados, levando sempre em consideração seus níveis de desenvolvimento real e próximo. Conforme aponta Facci (2004): “o conhecimento, os conteúdos clássicos serão a ferramenta para passar do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico”. (p. 233)

O ensino pode dirigir a criança para ir além do seu conhecimento cotidiano, o conhecimento que a criança já possui que foi aprendido de forma não sistematizada. Transmitindo, conforme afirma Facci (2004), [...] “conceitos, ideias, valores, símbolos, e habilidades, todo o conjunto da produção humana” (p. 229) e “[...] levando-os a fazer correlações com os conhecimentos já adquiridos e também promovendo a necessidade de apropriação permanente de conhecimentos cada vez mais desenvolvidos e ricos”. (p. 210)

O professor promove a necessidade de apropriação, criando assim o desejo pelo aprender (ARCE, 2013). Na educação infantil, principalmente com as crianças bem pequenas, é importante proporcionar uma heterogeneidade e multiplicidade de experiências que enriqueçam e ampliem suas interações, gerando aprendizagem e desenvolvimento. Facci (2004) reafirma:

Sem duvida alguma, a experiência da vida cotidiana da criança deve ser levada em conta no processo de ensino-aprendizagem, no entanto o professor deve agir na reestruturação qualitativa deste conhecimento espontâneo, levando o aluno a superá-lo por meio da apropriação do conhecimento científico-teórico. (p. 235)

A autora considera que os conhecimentos espontâneos, ou seja, os conhecimentos advindos da prática cotidiana devem ser considerados no processo da aprendizagem dos conceitos científicos, pois estes “uma vez assimilados, permitem a formação de novos conceitos espontâneos”. (Idem, 2004, p. 224)

No processo de articulação dos saberes cotidianos das crianças com o patrimônio cultural, além das mediações objetual, ilustrada, verbal etc., fará sempre muita diferença as interações estabelecidas pelas professoras por meio das ações de ensino que empenham, não bastando somente refletirem sobre os tipos de atividades (objetual, perceptiva, simbólica) e as ações (motora, perceptiva, reflexiva etc.) por elas implicadas, mas, também, sobre o nível de integração por ela exigida. (BARBOSA, 2013, p. 129)

A educação, enquanto processo que ocorre na relação do indivíduo com a cultura, mediada pelo professor, objetivando a apropriação do conhecimento, precisa compreender o caráter ativo e participativo da criança neste processo como condição essencial para o desenvolvimento, estando atenta para o que motiva esta atividade na criança.

Com relação aos conhecimentos necessários ao ensino, Martins (2012) destaca que o professor precisa dispor de conhecimentos que interfiram de modo direto e de modo indireto no desenvolvimento da criança. Compreendendo que os conhecimentos não se encerram em si

mesmo, mas “representam mediações histórico-culturais que ampliam as possibilidades de controle do indivíduo sobre si mesmo e sobre o mundo” (p.94).

Os conteúdos de formação operacional são conteúdos de interferência indireta, pois atuam indiretamente na formação dos conceitos científicos. São os saberes interdisciplinares necessários ao professor, que operam subjacente às atividades disponibilizadas aos alunos, são saberes que não são transmitidos às crianças diretamente, em seu conteúdo conceitual, por isso promovem uma aprendizagem indireta.

Os **conteúdos de formação operacional** interferem diretamente na constituição de novas habilidades na criança, mobilizando as funções inatas, os **processos psicológicos elementares**, tendo em vista a complexificação de sua estrutura e de seus modos de funcionamento, a serem expressos sob a forma de funções culturais, de **processos psicológicos superiores**. Ao atuarem nessa direção, instrumentalizam a criança para dominar e para conhecer os objetos e os fenômenos do mundo a sua volta, isto é, exercem uma **influência indireta na construção de conceitos**. (MARTINS, 2012, p. 96 – grifos no original)

Os conteúdos de formação operacional possibilitam e enriquecem a criança e suas ações sobre si mesmas e ações sobre o mundo, atuando em seu desenvolvimento psíquico e social. Assim como explica a autora:

Ao serem disponibilizados, incidem na propulsão de conceitos do desenvolvimento de novos domínios psicofísicos e sociais expressos em habilidades específicas constitutivas das crianças como ser social, a exemplo: autocuidados; hábitos alimentares saudáveis; destreza psicomotora; acuidade perceptiva e sensorial; habilidades de comunicação significada; identificação de emoções e sentimentos; vivência grupal; dentre outras. À luz desses saberes, a criança desenvolve propriedades e constrói conhecimentos empíricos na centralidade das operações e ações que executa conquistando, progressivamente, formas culturalmente elaboradas de funcionamento. (MARTINS, 2012, p. 95-96)

Os conteúdos de interferência direta são os conteúdos de formação teórica que promovem a apropriação do conhecimento de forma direta. São os saberes escolares transmitidos com o objetivo da apropriação do conhecimento pelo aluno.

Aos conteúdos de interferência direta denominamos **conteúdos de formação teórica** que compreendem os domínios das várias áreas do saber científico, transposto sob a forma de saberes escolares. Permearão as atividades propostas às crianças tendo em vista sua socialização como tal, isto é, para que se efetivem como objetos de apropriação, devem ser transmitidos direta e sistematizadamente em seus conteúdos conceituais e, para tanto, precisam ser ensinados. [...] tendo em vista a superação gradual de conhecimentos sincréticos e espontâneos em direção à apropriação teórico-prática do patrimônio intelectual da humanidade. (MARTINS, 2012, p. 96 – grifos no original)

Estes conhecimentos atuam diretamente na formação de conceitos e indiretamente no desenvolvimento das funções psicológicas superiores. Como explica Martins (2012):

Os **conteúdos de formação teórica** por sua vez, operam-se indiretamente no desenvolvimento das funções psicológicas, à medida que promovem a apropriação

do conhecimento. Por exemplo, o ensino do conteúdo Formas Geométricas a uma criança não contém apenas a aprendizagem de uma propriedade matemática, pois ele também incide sobre os processos de percepção, atenção, memória, linguagem etc. Daí que jamais os conteúdos teóricos a serem ensinados possam ser selecionados sob a ótica simplista e pragmática circunscrita à sua utilização imediata. Tais conteúdos, atuando diretamente na elaboração de conceitos, operam indiretamente no desenvolvimento das funções afetivo-cognitivas. (p. 96 – 97 – grifos no original)

Martins (2012) ainda destaca,

Para a promoção integral dos bebês e das crianças na primeira infância, as ações educativas devem contemplar os conteúdos de formação operacional e de formação teórica em consonância com os períodos de seu desenvolvimento, havendo, entre elas, uma relação de proporcionalidade inversa (p. 97)

Assim, o ensino dos conteúdos de formação operacional é mais importante no processo de desenvolvimento na primeira infância, enquanto que os conteúdos de formação teórica tornam-se o conteúdo principal do ensino a partir dos seis anos, quando o desenvolvimento da criança alcança o período da atividade de estudo. Ou seja, as ações educativas no trabalho com as crianças bem pequenas, precisam atentar mais para os conteúdos de formação operacional que vão sendo reduzidos à medida que a criança se desenvolve.

Martins (2012) ainda adverte que o ensino dos conteúdos de formação operacional e de formação teórica precisa operar de forma articulada, numa relação de mútua dependência entre eles na experiência escolar do aluno e que esta categorização serve apenas de forma didática, com vistas a auxiliar o planejamento do professor.

Os autores a seguir trazem novas considerações sobre a importância das mediações do professor na educação infantil: “A forma ativa com que a criança se apropria do mundo dos adultos e dos objetos exige que a tarefa estabelecida pelo educador tenha conteúdo para proporcionar esse ir e vir do mundo externo ao interno” (FACCI, 2004, p. 232).

A criança precisa colocar-se em movimento, precisa explorar esse universo. Para isso ela precisa de ajuda, a presença ativa e intencional do adulto é essencial. Os adultos são parceiros, seus guias a estimulá-las a descortinar descobertas; portanto a provocar a revolução que é seu desenvolvimento. Revolução essa que não ocorre sem o processo de educação, ou seja, sem o ato de transmitir intencionalmente às crianças a gama de conhecimentos que acumulamos em nossa existência humana. [...] Até mesmo as transformações biológicas que ocorrem com a criança nessa etapa de sua vida são permeadas pela sua inserção no mundo e influenciadas por ele. (ARCE, SILVA, VAROTTO, 2011, p. 24-25)

Ainda com relação às estratégias de mediação utilizadas pelo professor, Barbosa (2013) sugere que “pode ser objetual, ilustrada, verbal ou simbólica, tendo como instrumentos, livros, filmes, imagens, gravuras, músicas, exposições do professor etc”. (p. 123). Em relação ao conteúdo deste ensino, a mesma autora traz sugestões.

O professor deve identificar os elementos culturais que precisam ser assimilados pelas crianças, dando a elas a oportunidade de desenvolverem ao máximo suas funções psicológicas. [...] Os critérios são: conteúdos que somente serão aprendidos na escola [...]; conteúdos que ainda não foram aprendidos de modo efetivo pelas crianças [...] e os conteúdos elaborados e sistematizados culturalmente e universalmente considerados. (p. 122-123)

Reafirmando, a educação na perspectiva histórico-cultural, por meio da apropriação dos conhecimentos mais elaborados e mais representativos das máximas conquistas dos homens, visa o desenvolvimento das máximas potencialidades na criança, abrindo muitas possibilidades para o seu desenvolvimento. Desta forma

A escola não pode reduzir-se à vida imediata do indivíduo e ao que ele é, mas deve conceber, como parte dessa concreticidade, as possibilidades de vir-a-ser da sua formação, o que equivale a concluir na concreticidade do indivíduo as possibilidades socialmente existentes de desenvolvimento da individualidade humana. (FACCI, 2011, p. 249)

Uma educação que não considere as diversas possibilidades do desenvolvimento, o ensino que não possibilite a apropriação do conhecimento em seu grau mais elevado pode implicar em diferenças de desenvolvimentos com resultados críticos, conforme consideram Arce, Silva, Varotto (2011):

Os diferentes graus de acesso a esse conhecimento historicamente acumulado implicam em diferenças de desenvolvimento psicológico dos homens. Assim, é dever social do professor de educação infantil atentar-se para essas questões e procurar por meio do ensino possibilitar que crianças pequenas se desenvolvam na sua integridade. (p. 48)

Para concluir este capítulo, encerramos com uma síntese realizada por FACCI (2004), com base na perspectiva histórico-cultural e na pedagogia histórico-crítica.

Pode-se fazer uma síntese sobre o trabalho do professor sob as seguintes proposições:
Cabe ao professor transmitir conhecimentos, ensinar os alunos de forma que dirija a formação dos seus processos psicológicos superiores;
Os professores precisam atuar como mediadores entre os conceitos e o aluno, partindo de conhecimentos teóricos que auxiliem a prática, e utilizando a prática para aprofundar os conhecimentos teóricos;
Cabe ao professor investir na zona de desenvolvimento próximo dos alunos, provocando o seu desenvolvimento intelectual e efetivo;
Para trabalhar com a zona de desenvolvimento próximo no ensino, na sala de aula, é necessário que o professor esteja sempre atento e seja capaz de perceber até que ponto vai a capacidade de imitar do aluno, estar atento para o limiar inferior e superior da zona de desenvolvimento próximo. (p. 242)

Após estas considerações, no próximo capítulo, trataremos sobre as observações que foram realizadas com foco no papel do professor de educação infantil no trabalho pedagógico com crianças de 2 e 3 anos.

5 O PAPEL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO INFANTIL NO TRABALHO PEDAGÓGICO: ALGUMAS ANÁLISES

Vimos nos capítulos anteriores algumas considerações sobre o processo de humanização e o papel fundamental do ensino no desenvolvimento da psique humana e do professor como mediador no processo de apropriação da cultura. Na sequência traremos as análises realizadas que tiveram como foco o papel do professor no seu trabalho pedagógico com crianças de dois e três anos, numa escola de educação infantil que tem como aporte ao desenvolvimento do trabalho pedagógico a teoria histórico-cultural, conforme já mencionado e que determinou esta escolha.

Conforme afirmamos no capítulo metodológico, as observações realizadas indicam algumas regularidades na intencionalidade do professor, as quais evidenciam as categorias de análise denominadas da seguinte forma: atividades sistematizadas; momentos de alimentação e higiene; planejamento dos espaços educativos. Discorreremos sobre elas a seguir.

É importante considerar que, as crianças entre dois e três anos de idade possuem como atividade principal que guia seu desenvolvimento a atividade objetal manipulatória. Conforme aponta Martins (2012), “durante todo o segundo e terceiro ano de vida, a atividade objetal manipulatória, acompanhada de intenso desenvolvimento da linguagem, é o esteio sobre o qual se desenvolvem todos os processos psicológicos da criança” (p. 112).

Para a autora neste período operam-se importantes e singulares mudanças em suas capacidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais, possibilitando maior autonomia à criança e complexificação às suas capacidades motoras e psíquicas, com o desenvolvimento das habilidades ao caminhar, da percepção, atenção, memória, pensamento e linguagem – capacidades que vão se distanciando das suas formas involuntárias em sentido as suas formas mais complexas e volitivas.

Destaca-se ainda que, de acordo com a periodização do desenvolvimento segundo a base teórica utilizada, a atividade principal anterior à atividade objetal manipulatória é a comunicação emocional do bebê e a atividade posterior será a de jogo de papéis, ou brincadeira de papéis sociais. Ou seja, ainda que estas não sejam as atividades principais a promover o desenvolvimento na criança neste período, elas incidem em seu desenvolvimento como atividades secundárias.

5.1 ATIVIDADES SISTEMATIZADAS

Os momentos identificados como atividades sistematizadas são aqueles nos quais os professores na relação direta com o grupo de crianças, propõem-lhes atividades educativas individuais e/ou coletivas. Estes momentos ocorreram em diversos locais e envolveram recursos didáticos e conteúdos diversificados. O professor é o principal direcionador da ação das crianças, propondo-lhes atividades e/ou experiências que geram aprendizagens.

A atividade descrita a seguir representa um momento sistematizado, quando as crianças foram convidadas a fazer massinha de modelar, participando das etapas de preparação e, por fim, brincando com a massa que fizeram.

O que é isso? O que vai na massinha? Sente a farinha. Experimenta o sal. A professora vai indicando e questionando ao apresentar os ingredientes às crianças. “mais sal” dizem elas, “o sal não pode comer mais, muito sal faz mal”, responde a professora. “Cremor de tártaro não pode experimentar, não faz bem”. “Agora vamos misturar”. E a bacia passa por todos, para cada um misturar um pouquinho. Depois a professora se distancia da mesa, para por a água quente, e explica: “agora vocês não podem mexer porque está muito quente”. “Qual cor é essa?” pergunta a professora. Verde respondem todos. “ai que linda nossa massinha” diz Iasmin, ao ver a mistura quase pronta. “Sente como tá quente” diz a professora às crianças e passa a massa para que todos sintam com suas mãos. Depois, cada um ganha um pedacinho para amassar e brincar. (Diário de campo)

Ao brincarem com a massinha as crianças expressam concentração, perguntam, obtêm respostas, imitam a professora e seus pares, relacionam-se com outras crianças incluindo o diálogo entre pares e com o auxílio de alguns recursos criam algumas formas e exploram o material.

As crianças recebem instrumentos para auxiliar na manipulação da massa, palitinhos e pedaços de canos que servem de rolo e de molde para cortar círculos. Primeiro as crianças apenas manipulam, a massa e os objetos nela, sem nomear o que fazem. De repente Camila coloca vários palitos na massa e diz “bolo da Camila” e começa a cantar “parabéns pra você”. Depois ela pega na mão e começa a mexer com o que fez, brincando, e a professora Maria lhe pergunta “o que é isso Camila?”, ela não responde, “parece um porco espinho” diz Maria, e todos riem.

[...]

A professora incentiva: “faz uma bolinha assim, oh! Girando, girando, girando” e pega na mão do Tiago e o ajuda a fazer o movimento. A professora senta-se à mesa e também ela começa a criar com a massinha formas e animais, o que é observado pelas crianças enquanto brincam. Ela pega o palito e o utiliza para desenhar na massinha, fazendo traços e o rosto de seus animais de massinha, logo algumas crianças copiam seu ato com seus palitos e também criam seus próprios animais e monstros. Depois começam a interagir entre eles e suas criações. (Diário de campo)

A intencionalidade do professor nesta atividade envolveu a preparação de todos os recursos necessários, um espaço adequado para a sua realização e as inúmeras mediações docentes no decorrer do processo suscitando às crianças experimentações, descobertas,

observações, interações entre os pares. Raupp e Arce (2009) destacam a importância do planejamento pedagógico e da apreensão dos meios e dos fins do trabalho docente por parte do professor na educação infantil. Esta ação reflete na preparação dos conteúdos e recursos didáticos.

A efetividade do trabalho docente junto às crianças de 0 a 6 anos demanda a correta apreensão dos meios e dos fins desse processo, ou seja, o necessário conhecimento do pleno desenvolvimento e da humanização da criança. Para isso, é fundamental a indissociabilidade entre o pensar a ação, o efetivar a ação e o resultado da ação que caracteriza a esfera da práxis (MORAES, 2004 apud RAUPP; ARCE, 2009, p. 84)

Em outra atividade, na roda com o grupo de crianças, a professora propõe uma chamada, onde cada criança possui uma estrela com sua imagem e todos vão identificando quais crianças estão presentes e quais estão ausentes, conversam sobre o motivo de determinada criança não estar presente.

Pote das estrelas (Chamada). Na roda a professora pega um pote e começa retirar algumas estrelas de dentro, cada estrela corresponde a uma criança, e possui sua foto. Quando tira uma estrela mostra-a para as crianças e diz “essa estrela, quem é?” “o Fulano veio ou não veio?”. Todos participam com atenção e ansiosos por sua estrela, respondendo o nome de cada criança e se “veio” ou “não veio”. Ao fim todos mostram suas estrelas identificando quais estrelas/crianças vieram e dizem os nomes de quem não veio. Com o término, a professora propõe “vamos guardar no pote para elas descansarem?” e repete o nome de cada criança enquanto elas colocam no pote. (Diário de campo)

Nesta proposta, as crianças aprendem os nomes dos colegas do grupo, estabelecem relações, expressam-se verbalmente, vivenciam a espera, divertem-se, entre inúmeras outras possibilidades que evidencia um processo de aprendizagens.

A linguagem é a principal via do desenvolvimento durante a atividade objetal manipulatória. Para Martins (2012), inicialmente, as atividades propostas devem estimular a compreensão pela criança da linguagem dos adultos, ocorrendo associação entre palavras e objetos (ou imagens), a utilização de um vocabulário rico e a máxima clareza da fala, por meio de uma dicção correta. Em um segundo momento no decorrer deste período do desenvolvimento, incentiva-se a verbalização própria da criança, pela aprendizagem de da linguagem presente em seu entorno.

Varotto (2013) acrescenta que a linguagem possui importante papel no desenvolvimento dos processos psíquicos. “O intenso desenvolvimento da linguagem tem um papel fundamental no desenvolvimento de todos os processos psíquicos da criança, como percepção, memória, pensamento, conduta que se desenvolvem nesse período, assim como a vida interior da criança” (p. 90).

Ainda com relação à linguagem, destaca-se que:

Embora, essa fase também seja caracterizada pelo aparecimento da linguagem e, segundo Facci (2006), a criança, por intermédio da linguagem, matém contato com o adulto e aprende a manipular os objetos criados, ou seja, a linguagem colabora para essa relação; ela não é a atividade principal na criança, sua função está de auxiliar a criança a compreender a ação dos objetos, assimilando os procedimentos com eles. (VAROTTO, 2013, p. 91)

Além das atividades na escola, foi observado um passeio num bosque próximo, organizado por três professoras que trabalham coletivamente. No percurso do passeio, as professoras chamam a atenção das crianças para aquilo que encontram pelo caminho, dando indicações às crianças. Vejamos:

No caminho as professoras vão indicando às crianças que tenham cuidado onde pisar, para desviarem dos troncos maiores e buracos no chão, cuidado com a subida para não escorregarem na terra solta, as crianças com maiores dificuldades dão a mão a um adulto e pedem ajuda, outras não aceitam ajuda e tentam ir sozinhas, mesmo com dificuldades, o que é respeitado e observado pelos adultos cuidando para que elas não se machuquem. Quase todas as crianças vão de mãos dadas com algum adulto, e todos caminham próximos. Algumas crianças do grupo 2, as vezes, pedem colo. (Diário de campo)

Entre as possíveis intempéries do caminho, as professoras também chamam a atenção das crianças para outros detalhes:

as professoras chamam a atenção das crianças para as plantas e flores; pedem silêncio ao passar pelo lado de uma sala onde está havendo aula, explicando que tem gente estudando lá; indicam às crianças que observem uma estatueta de argila que está no chão ao lado de uma árvore, que se parece com a Maricota.⁹ (Diário de campo)

Durante o passeio no bosque, na primeira parada sob as árvores, a brincadeira logo se inicia. As crianças utilizam gravetos e sementes para brincarem, o que é incentivado pelas professoras, que brincam com as crianças. Os gravetos tornam-se varinhas mágicas e as sementes de guarapuvu¹⁰ giram pelo céu suscitando a imaginação infantil: giram como se fossem helicópteros, paraquedas, etc.

uma professora encontra no chão sementes de guarapuvu e brinca com elas. Incentivados pelos adultos as crianças imitam suas ações jogando a semente para cima para que ela caia girando, o que nem sempre dá certo (ou devido ao arremesso, ou devido à semente que precisa de determinada condição para que o “voo” de certo), depois são convidados a observarem a árvore de guarapuvu que se encontra acima dele: deitam-se no chão junto com a professora para olharem para cima a contemplar a árvore, seus galhos e sementes. (Diário de campo)

Elementos do meio natural são utilizados como brinquedos, possibilitando o contato das crianças com eles à medida que brincam, esta ação organizada pelas professoras

⁹ A Maricota é um dos personagens do Folguedo do Boi de Mamão, brincadeira que as crianças conhecem, a qual envolve música, dança e movimento. Este folguedo integra o folclore açoriano que é expressivo na região.

¹⁰ Guarapuvu é a árvore símbolo de Florianópolis. Esta árvore tem porte gigante, solta muitas sementes que, se jogadas para o alto, descem girando até o chão.

possibilita a diversificação dos objetos e as ações das crianças por meio destes novos elementos.

Percebe-se o papel da linguagem a dirigir o ensino, conduzindo a percepção e a atenção da criança. O desenvolvimento da percepção da criança sobre o mundo que a circunda, tanto natural, quando social, também deve ser ensinado pelo professor, somente por meio de um trabalho intencional a percepção pode ser desenvolvida. Arce, Silva e Varotto (2011) nos explicam que

a criança pequena possui, por meio do desenvolvimento biológico de seu aparelho sensório perceptivo, o mecanismo para explorar o mundo a partir dos sentidos. Entretanto, esses mesmos sentidos só se desenvolverão plenamente se o adulto os desafiar por meio da apresentação de experiências múltiplas e diversificadas a criança, segundo Elkonin (1971). [...] quanto maiores forem às possibilidades descortinadas à exploração infantil, mais a criança terá sua percepção desenvolvida. E quanto mais organizado for esse processo mais efetivo ele será para o seu desenvolvimento. (p. 44-45)

Do mesmo modo o desenvolvimento da atenção é guiado pela ação exploratória da criança, sistematizada pelo professor.

Quanto mais a criança for estimulada e, a ela forem apresentados objetos, mais será despertada sua capacidade de concentração, abrindo-se, portanto, o caminho para formas mais complexas de atenção, que dessa forma, desenvolve-se por meio da exploração do ambiente no qual a criança se insere e precisa de mediação, da ação intencional do adulto a guiá-la, a provocá-la constantemente. Este processo é o início do processo de socialização da criança cuja presença e atuação do adulto é imprescindível. (ARCE, SILVA, VAROTTO, 2011, p. 41)

O passeio segue, todos descem por uma escada com muito cuidado, auxílio e atenção das professoras. Na próxima parada encontram um tronco de uma grande árvore caído ao chão.

Seguem para o lado oposto onde está caído ao chão um grande tronco de árvore, que provavelmente foi derrubado recentemente pelo tempo, mas já está liso, sem galhos. As crianças são convidadas a subirem no tronco e brincar de trem, junto com as professoras. Folhas e gravetos são pegos do chão pelas crianças que os seguram às mãos durante a brincadeira. As professoras cantam algumas músicas com as crianças e depois propõem uma brincadeira de sons. Com uma pedra em cada mão, uma batida equivale a determinado som (“ba”), três batidas representa outro (“uuuu”). E iniciam a brincadeira. Na saída do tronco, voltando para a escola observam alguns cogumelos em troncos pequenos parados no chão, as professoras destacam algumas características, principalmente as cores diferentes. Recomendam que as crianças não toquem, pois pode ser perigoso. (Diário de campo)

Nesta experiência as crianças ultrapassam obstáculos, cantam, observam as curiosidades apontadas pelas professoras, interagem com seus pares, ouvem as recomendações, entre outras. Além dos conhecimentos possibilitados pela interação e observação do meio natural, suas funções psicológicas estão sendo trabalhadas, como a

percepção, e também seu desenvolvimento motor ao proporcionar à criança sua exploração do ambiente de diversas maneiras. Como indicado na citação a seguir, nesta idade a percepção encontra-se unida à ação.

A estreita unidade entre as funções motoras e as funções sensoriais é característica marcante na primeira infância. Em todo esse período, a percepção encontra-se unida à ação, sendo, praticamente, impossível inferi-las em separado. Em seus trabalhos, Vigotski considerou que o desenvolvimento da percepção é, na primeira infância, a base sobre a qual se consolida o desenvolvimento das demais funções, considerando-na predominante nas crianças pequenas. (MARTINS, 2012, p. 113)

Durante o passeio no bosque encontram uma casa antiga, que serve de auditório. As professoras dizem às crianças que aquela é a casa da Rapunzel,¹¹ as crianças admiram a casa e ficam encantadas. Quando estão retornando para a escola as professoras criam um enredo e propõem uma brincadeira com as crianças.

No retorno, passando pela “casa da Rapunzel” as professoras iniciam uma brincadeira de faz de conta dizendo que a Rapunzel está presa na torre da casa, uma das professoras se esconde das crianças e começa a cantar a música da Rapunzel, como se fosse a própria. As crianças ficam encantadas, procurando em todas as janelas e portas, tentando ver a Rapunzel. A bruxa a trancou lá em cima, dizem eles. Ela não consegue sair, falam preocupados. Rapunzel, Rapunzel jogue suas tranças, outros dizem. As crianças ficam encantadas com a história e a brincadeira, alguns começam a falar sobre a história, falar da bruxa má que trancou a Rapunzel, encantados a brincadeira rende encantos. (Diário de campo)

Este é um momento no qual a imaginação infantil é o foco da intencionalidade das professoras. As crianças envolvem-se na brincadeira literária por meio das manifestações verbais, dos movimentos corporais, das expressões faciais, entre outros.

A utilização da literatura no trabalho com criança pequena constitui-se, assim, em um fator de enriquecimento e desenvolvimento da criança. Ainda segundo Vigotsky (1987), a palavra falada precisa ser desenvolvida, e, por meio de histórias, músicas, programa; ajuda a criança a compreender a forma de se expressar. A apresentação da criança à literatura e às músicas, permite não só o desenvolvimento da imaginação e criação, mas, também, sua expressão, potencializando seu desenvolvimento e sua inserção na sociedade. (VAROTTO, 2013, p. 86)

Sobre o processo de imaginação, Martins (2012) destaca que a linguagem tem papel determinante em seu desenvolvimento. Para a autora,

A imaginação, como o pensamento, é uma função psicológica superior. Dela resulta a possibilidade de criação de novas imagens sensoriais na consciência por meio da transformação mental de impressões recebidas da realidade. Os anos iniciais de vida são preparatórios para a imaginação, no rigoroso significado desse processo. O uso ampliado que as crianças pequenas fazem da fantasia não é resultado de uma eventual ‘capacidade imaginativa natural e superior’, outrossim, resultam do conhecimento ainda limitado que têm da realidade e das leis objetivas que regem o mundo. (p. 117)

¹¹ Rapunzel, personagem da história que o grupo de crianças conheceu recentemente.

Contações de histórias também estiveram presentes nas observações realizadas. Como no excerto destacado a seguir.

as professoras colocam alguns tapetes sobre a grama do parque e trazem alguns livros para as crianças. As crianças são convidadas a juntarem-se e participar da atividade, mas nem todas se interessam inicialmente, sendo permitido pelas professoras que elas permaneçam com suas brincadeiras no parque. A professora Mariana contou a história “Bruxa, Bruxa, venha a minha festa”, que foi ouvida por algumas crianças, destaca-se a atenção e interesse do Júlio, que adorou as ilustrações, queria tocá-las todo o tempo. Depois ele pegou o livro para ver novamente, sendo incentivado e auxiliado a recontar a história, mesmo ele ainda falando muito pouco. Outros livros também estavam à disposição das crianças. As crianças que brincavam no parque estavam sob a atenção da professora Júlia. (Diário de campo)

Constata-se que a intencionalidade da professora, nesta atividade, ao considerar o interesse da criança por outra atividade à medida que algumas delas permanecem, inicialmente, dedicando sua atenção a outras brincadeiras, aproximando-se um pequeno grupo de crianças para participar da história. Arce, Silva e Varotto (2011) apresentam a fala como sendo de máxima importância para o desenvolvimento da atenção na criança pequena.

Outro ponto importante é a fala, por meio do uso da linguagem e de instruções verbais é possível dirigir a atenção da criança e levá-la a explorar situações, objetos e fenômenos que por si só ela não o faria, ao mesmo tempo por meio da fala consegue-se fazer com que a atenção da criança passe a ser guiada não mais pelo atrativo do objeto somente, mas por comandos que exigem dela o desprendimento gradual do campo sensorial. Consequentemente, o ato de ensinar, de guiar a atenção da criança na educação infantil conduzindo-a a ampliar cada dia mais seu campo de entendimento e descobertas contribui de forma vital ao desenvolvimento de sua capacidade de atenção, pois mantém também acesa a chama da curiosidade presente na infância. A criança deve ser levada a perguntar sempre mais, a explorar, experimentar e aprender mais e a aprofundar seu entendimento do mundo que a cerca. (p. 42)

Outras propostas envolvem brincadeiras sistematizadas como uma possibilidade a mais enquanto as crianças brincam no parque.

seguem para o parque brincar com bolas. Várias bolas são disponibilizadas e a brincadeira é arremessá-las para cima. Algumas crianças preferem os brinquedos do parque, principalmente o balanço. [...] A auxiliar Ana e a professora Mariana ajudam as crianças a jogarem a bola, Ana joga a bola bem alta, todos querem que ela jogue, lhe alcançando a bola para vê-la subir. As outras auxiliares ajudam as crianças que querem brincar no parque, as outras professoras estão organizando outros espaços, não estão no parque. Mariana chama para brincar as crianças que passam por perto ou demonstram curiosidade, incentivando-as a brincarem. (Diário de campo)

Evidencia-se a intencionalidade pedagógica direcionada para o movimento corporal e de imitação das crianças, envolvendo também as interações infantis e com os objetos/brinquedos.

Outra atividade sistematizada, realizada no parque, foi coordenada pelo professor de educação física, com a presença e participação dos demais professores dos grupos de crianças, conforme breve descrição a seguir.

Foi organizado um circuito no gramado do parque. Primeiro todos sentam na grama para uma pequena conversa e apresentações, após fazem algumas brincadeiras que promovem um alongamento. Brincam de pegar o rabo do professor de educação física e depois colocam rabos em várias crianças para serem pegas. As crianças dos grupos 3 participam mais ativamente da brincadeira, nem todas as crianças do G2 correm, ficam mais próximas aos adultos, mesmo com o rabo nelas. A brincadeira de jogar as bolas para cima e recolher, colocando-as dentro do cesto atrai atenção de ambas as faixas etárias. Depois todos brincam de pular, sobem pela escada e pulam de cima da mesa em cima de um grande colchão; atravessam a ponte por cima do rio (a ponte é uma tábua e o rio uma lona azul); e por fim passam por dentro de um túnel de tecido. Depois as crianças repetem o circuito. Quando as crianças passam pela ponte são alertadas para não pisarem na água para não “se molhar”. Durante a brincadeira Cláudia e Cássia vão juntas para a água, a professora alerta “Cuidado Cláudia, você está na água!” e ela responde “eu sou uma sereia, eu mergulho” e depois convida sua amiga Rafaela: “vamos de volta para nosso mar”, as duas tiram os sapatos para não molhá-los na água. (Diário de campo)

Esta atividade que envolveu uma série de recursos pedagógicos, preparados com antecedência, propôs às crianças movimentos corporais permeados de inúmeros desafios, articulados a promoção da imaginação infantil.

Também o desenvolvimento motor da criança deve ser direcionado. Possibilitar à criança atividades que a levem a explorar e desenvolver seu movimento gera aprendizado para a mesma. Martins (2012) fala sobre o desenvolvimento motor na criança pequena.

Apesar da aparente naturalidade do desenvolvimento motor, ele é, tanto quanto os demais processos, habituado pelas condições sociais de desenvolvimento da criança. O acesso e a manipulação de objetos sociais devem, assim, operar a serviço dos mais diversos domínios psicomotores, a começar por aqueles requeridos à sua correta utilização. (p. 113)

Outra proposta envolveu o preparo de uma sopa, onde as crianças ajudaram a cortar os ingredientes com facas plásticas, incluindo o objetivo de servi-la às crianças e famílias dos grupos envolvidos, em uma confraternização organizada pelas professoras.

Todos lavam as mãos no banheiro e seguem para o solário onde foi organizada uma grande mesa com os ingredientes para preparar a sopa. Facas de plástico são distribuídas para as crianças que ajudam a preparar os alimentos, colocando-os depois em uma grande panela de alumínio. Algumas crianças, que já estão com fome, comem os brócolis e a batata cortados. João, assim que chegou ao solário viu o brócolis e não o largou, depois que ganhou um para cortar o levou direto para a boca e ficou comendo o tempo todo. (Diário de campo)

Esta atividade de elaboração da sopa com as crianças demandou o preparo de uma série de recursos e articulou a participação das crianças num processo que culminou com a presença das respectivas famílias na escola. Além da atividade objetiva de manipulação dos

objetos necessários ao preparo dos alimentos, as crianças puderam conhecer e manipular os alimentos antes de comê-los, por meio de uma atividade sistematizada que abrangeu um ato cotidiano que é a alimentação.

Estes foram alguns dos excertos relacionados às atividades sistematizadas nas quais o professor dirige a aprendizagem das crianças de forma intencional e direta. É possível perceber que há uma intencionalidade do professor na realização das atividades diversificadas e um desejo em dirigir a aprendizagem dos alunos por meio do ensino.

O trabalho pedagógico é necessário para que o desenvolvimento humano ocorra de forma plena, o ensino direciona o desenvolvimento das funções psicológicas, tais como atenção, memória, sensação/percepção e a linguagem. Todas essas funções psicológicas são formadas sob a influência das condições sociais de vida da criança, dependendo dos processos de ensino para se desenvolverem. Processo no qual o papel do adulto é fundamental, como mediador da cultura. Desta forma, compreendemos que:

O adulto realiza o papel de **mediador** entre a criança e o mundo, por isso, é imprescindível que se atente para as peculiaridades dessa etapa de desenvolvimento, de modo a estabelecer meios que favoreçam a aprendizagem da criança. Portanto, mais uma vez, como vimos anteriormente, a interação com o adulto é geradora de desenvolvimento. Aqui acrescentamos mais uma vez a necessidade de o adulto acrescentar elementos que enriqueçam a experiência da criança. Isso significa que quanto mais a criança estiver exposta aos conhecimentos historicamente acumulados, maior será seu desenvolvimento e suas possibilidades de relacionamento com o ambiente (VIGOTSKI, 1987 apud VAROTTO, 2013, p. 77-78 – grifos no original)

A seguir falaremos sobre os momentos de alimentação e higiene observados, buscando mostrar a intencionalidade do professor nestes momentos.

5.2 MOMENTOS DE ALIMENTAÇÃO E HIGIENE

Os momentos identificados sob tal categoria estão relacionados às situações de alimentação e de higiene das crianças, como algumas trocas de fraldas, higiene das mãos, idas ao banheiro. Buscou-se observar a forma como o professor encaminha estes momentos.

Em um grupo, a professora realiza uma brincadeira antes de começar o lanche. Após lavarem as mãos, as crianças são direcionadas para a mesa, onde ocorrerá o lanche. No teto sob a mesa da sala há várias estrelas coladas que foram confeccionadas junto com as crianças. Com o direcionamento da professora cantam algumas músicas antes do lanche ser servido e paralelo a auxiliar de ensino prepara o lanche.

Começam a cantar a “música do dedo”, junto com a professora. “Vamos cantar com voz de formiguinha, bem pequenininha?” Convida a professora e começam a

cantar a mesma música com a voz baixinha e fina. “agora a voz do Lobo”, e cantam com a voz mais grossa e cara de mau/bravo. Depois é a vez da bruxa, “como é voz da bruxa?”, e depois de algumas sugestões, cantam. “Vamos esquentar nossa mãozinha que hoje tá frio?” coveia a professora e esfregam as mãos, friccionando uma contra a outra. Depois, com o convite da professora “pegam” as estrelas, erguendo as mãos e fazendo movimento de pegar, apontando para as estrelas de papel que estão coladas no teto da sala que foram coloridas por eles. “pegou? Guarda a estrela agora” e cada um junta suas mãos para cantar a música da estrelinha “brilha, brilha estrelinha...” (Diário de campo)

Acompanhada deste momento lúdico o momento da alimentação fica mais atrativo às crianças. Este procedimento pedagógico antes do lanche é rotina neste grupo, variando algumas músicas e brincadeiras. A “estrela” é um objeto de destaque no grupo e as crianças parecem gostar da brincadeira.

Como visto no capítulo anterior, é papel do professor sistematizar os conteúdos a serem ensinados. A alimentação, além de uma necessidade fisiológica, é um ato cultural e também precisa ser ensinado. Envolver atividades lúdicas ao momento da alimentação engendra outras possibilidades a esta ação. A linguagem como expressão da cultura pode ser trabalhada por meio do diálogo, da narração de histórias, canções, dentre outros, como aponta Varotto (2013).

Escutar o adulto, ouvir uma narração, uma canção ou, até mesmo, assistir um desenho, faz com que a criança utilize a linguagem para transmitir conhecimentos, podendo ser estimulada a recontar aquela história, ou cantar determinada canção, com suas palavras e, assim, desenvolver sua linguagem. (p. 88-89)

Outro dia é observado diferente procedimento pedagógico do lanche conforme é descrito a seguir.

O grupo permanece no parque para o lanche, lavam as mãos nas torneiras que se encontram ali perto. Algumas crianças comem no tapete, outras na mesa que foi trazida para preparar o lanche. Os alimentos são distribuídos em pratos coletivos e as crianças tomam alguns pedaços para si. Primeiro comem as frutas e depois o sanduiche, com pão, margarina e atum, como nem todos comem o atum alguns são servidos ganham apenas pão com margarina. O suco para algumas crianças do G2 é servido em copo com tampa para sugar, mas a maioria toma em canecas. (Diário de campo)

Neste dia, desde a chegada à escola as crianças estavam brincando no parque. Após as brincadeiras foram convidados a permanecerem no espaço também para lanche. A forma coletiva e sistematizada como o alimento é servido, a forma como é preparado, os utensílios que são disponibilizados às crianças, todas essas ações expressam a intencionalidade do professor no preparo de sua ação.

Pelo observar o objeto apenas, não é possível discriminar diretamente seus modos de emprego, nem a criança consegue, por simples manipulação aleatória, descobrir sua função; é preciso, desta forma, da direção, de um modelo de ação indicado pelos adultos. Assim, o desenvolvimento das ações da criança com o objeto é resultado de

sua aprendizagem sob a direção imediata dos adultos, o que o levará tanto à assimilação de ações habituais como comer, beber, pentear-se; utilizando-se respectivamente, dos objetos colher, copo, pente quanto às ações lúdicas, representadas pelos brinquedos que imitam ou representam os objetos e situações reais, como: telefone, relógio, panela etc. (VAROTTO, 2013, p. 75)

Outro momento em que as crianças brincavam no parque e em seguida fizeram um lanche no mesmo local é descrito a seguir. Neste dia, diferente do outro, o lanche ocorre num espaço externo próximo ao parque.

O lanche é feito no deck. As crianças lavam as mãos ali mesmo, nas torneiras, algumas vão ao banheiro que há próximo para fazer xixi. Primeiro são servidas as frutas depois o iogurte que é entregue às crianças em pratos, e estas comem sozinhas, com colheres. Algumas crianças recebem uma atenção maior por parte dos adultos, principalmente as crianças menores, pois ainda não possuem total domínio da ação, mas fazem a maior parte da ação por si só. Depois do lanche as mesas são limpas com papel toalha para tirar o excesso de iogurte. Uma das crianças, Rebeca pega também um pouco de papel e imita a ação dos adultos. (Diário de campo)

Em um momento de lanche observado há uma proposta lúdica envolvendo as frutas. As crianças estão sentadas na mesa para o lanche, em sua respectiva sala, a professora descasca uma banana e faz um corte nela que parece uma boca.

[A professora] serve primeiro as bananas e pergunta “quem quer banana? Bernunça de banana.” E canta a musica da bernunça com uma banana cortada em sua mão, brincando com ela. Aos poucos as crianças dão suas bananas descascadas para a professora que vai cortando e devolvendo as “Bernunças” para as crianças, depois serve a tangerina, que vira uma “bicha cabeluda de bergamota” e por último, o bolo. (Diário de campo)

Nos grupos observados algumas crianças ainda usavam fraldas, outras já possuíam o habito de usar o banheiro e algumas estavam em processo de retirada da fralda. Os banheiros da escola, adaptados ao tamanho das crianças, possibilita a autonomia infantil. As trocas de fraldas, realizadas na sala, onde há também uma torneira alta, com um suporte para as crianças subirem e alcançarem a água. “Elkonin (1998) destaca que a ação das crianças com os objetos e seus modos de uso tem implicância social, sendo os adultos os responsáveis por transmitir a história e a função de cada objeto à criança” (apud VAROTTO, 2013, p. 75).

Durante algumas brincadeiras ocorriam situações como a descrita a seguir.

Durante a brincadeira Mateus diz “xixi” e faz xixi na calça. Os amigos ficam curiosos e a professora explica “não deu tempo do Mateus ir ao banheiro”, a auxiliar leva o menino para trocar de roupa enquanto a professora permanece com o grupo. (Diário de campo)

Os tempos e as necessidades das crianças eram levados em consideração pelas professoras, como visto na cena descrita a seguir.

Começaram a se organizar para sair, passear no bosque, guardaram os brinquedos, as crianças que tiveram interesse foram levadas ao banheiro para fazer xixi e também tomaram água. [...] Depois caminharam para o parque da frente onde há um portão de saída pela lateral da escola. Chegando lá algumas crianças pediram para ir ao banheiro e tomar água, enquanto estas crianças fazem isso os outros esperam um pouquinho até que estas retornem. (Diário de campo)

Percebe-se que no trabalho do professor nos momentos de higiene e alimentação existe uma intencionalidade pedagógica traduzida: na escolha de locais diversificados para encaminhar o lanche; nos encaminhamentos lúdicos que objetivam reunir as crianças para lancharem; nas brincadeiras permeadas de diálogos relacionadas aos alimentos que são servidos; no respeito aos tempos e necessidades de higiene das crianças; entre outros.

Em contato constante com o adulto e sobre sua direção, a criança aprende a atuar com os objetos, de acordo com a necessidade que estes satisfazem, como, por exemplo: utilizar a colher na alimentação; manejar o copo para beber, colocar sua vestimenta, utilizar o pente para arrumar os cabelos. Estas são atividades que, a princípio, caracterizam-se pela atuação em conjunto com o adulto, mas que, progressivamente, fornecem liberdade para que as crianças as executem, o que não significa que o adulto deve deixar de corrigir e vigiar constantemente seus movimentos, pois é somente pela intervenção direta do adulto, que a criança aprenderá a atuar de maneira correta com os objetos, levando-se a se alimentar; beber; vestir; pentear-se; e até a amarrar seus sapatos sozinha. (VAROTO, 2013, p. 75-76)

Assim, os hábitos de alimentação e higiene também podem ser ensinados durante os momentos em que ocorrem nas escolas de educação infantil, a sistematização dos mesmos e o conteúdo são de responsabilidade do professor, podendo transmitir às crianças hábitos saudáveis de vida.

A seguir trataremos sobre o papel do professor no planejamento dos espaços.

5.3 PLANEJAMENTO DOS ESPAÇOS EDUCATIVOS

Neste item trataremos, nas observações realizadas, sobre o papel do professor na sistematização do espaço e daremos alguns exemplos do que isso possibilita no ensino das crianças.

A seguir, uma sequência de cenas que aconteceram sucessivamente, durante o momento de chegada das crianças na escola.

A professora chama as crianças para entrarem na sala, há apenas quatro crianças no grupo, ainda não chegaram todos. Tiago e Ivan brincam no cantinho que forma um esconderijo. A professora convida, “Vem Caio, onde está o Tiago e o Ivan?”, ela diz incentivando-o a iniciar uma brincadeira entre eles. Caio surge curioso e se dirige ao local apontado pela professora. “Achou!”. “Não cabe mais aqui”, diz um dos meninos que estava escondido, e o Caio fica do lado de fora espiando e apontando para os dois meninos que continuam dentro do esconderijo brincando entre si. A professora propõe que o Caio seja o Lobo e assopre a casinha, e ele inicia a brincadeira, espiando e fica espiando. Os outros dois não se motivam com a

brincadeira que não tem continuidade. (Camila chega à escola durante este momento e a professora precisa dar atenção a ela que está chorando um pouquinho)

Iasmin está andando pela sala com um macaquinho de pelúcia, Caio também é convidado pela professora a pegar um bichinho, e pega um sapo. A professora pega uma banheira de brinquedo e convida os dois para dar banho em seus bebês. “Vamos lavar eles?” e cantando a música do “sapo não lava o pé” e depois “o macaco não lava o pé” (adaptando a música ao animal que a criança possui), faz gestos de lavar os bichinhos que são acompanhados pelas duas crianças, e admirado a distância pelas outras. Depois Iasmin diz que “macaco não tem chulé”, pega seu macaco e sai da brincadeira, que se encerra.

A professora vai para o espaço da casinha e convida “vem fazer comida para o sapo Caio”, que aceita o convite e senta-se à mesa. A professora Maria lhe sugere pegar alguns objetos e à medida que vai sugerindo vai dando-lhe alguns deles, pondo-os a mesa para ele utiliza-los. Iasmin já estava na casinha, ela ajuda Maria e cuida de seu bebê Macaco.

Tiago e Ivan que estavam no esconderijo interessam-se pelo convite e vão para a casinha também. Maria vai mediando às ações das crianças com os brinquedos e entre as próprias crianças também, narrando suas ações, nomeando objetos, sugerindo ações. (Diário de campo)

Nesta descrição acima há a ação das crianças, mediada pela professora, na relação com o espaço que foi previamente organizado por esta última. Constata-se que o espaço organizado contendo vários recursos pedagógicos serve de apoio nas mediações realizadas pela professora e também nas interações entre as crianças e destas com a professora. Destaca-se que é a professora que direciona as crianças para vivências qualificadas, ou seja, é ela que chama a atenção das crianças para o novo, o inusitado, obtendo com isso o interesse infantil e promovendo novas aprendizagens.

Com relação à atividade objetual manipulatória, Varotto (2013) complementa que

*Essa fase do desenvolvimento não exige só que a criança assimile o emprego dos objetos, mas também é fundamental que elas consigam atuar com as demais crianças e adultos, pois são esses os responsáveis por transmitir a elas os modos planejados pela sociedade na utilização dos objetos. Nesse trabalho, cabe ao adulto organizar os modelos de ação, bem como estimular e controlar a evolução da formação e execução da criança. Por isso, afirmamos ser imprescindível para o desenvolvimento da criança, não só diante dos objetos, mas em todos os elementos que irão compor sua vida, contar com o trabalho **intencional** e **diretivo** do adulto, pois, caso contrário, o desenvolvimento poderá sofrer um atraso, sem contar que sua relação com o mundo se torna algo pobre e desestimulante. (p. 78 – grifos no original)*

A seguir mais uma observação, no momento de chegada à escola, que envolve recursos pedagógicos disponibilizados no espaço educativo.

Vitor está na mesa da casinha com pratos e potes, empilha todos e leva ao forno, fecha a tampa do forno e pega o telefone e começa a discar, pega o fone e diz “alo”, espera um momento e “tchau”. A professora observa, “o que você tá cozinhando Vitor?”, ele não responde. “Já está pronta sua comida?”, também não responde, apenas troca olhar com a professora, demonstrando que escutou sua fala. Fica um pouquinho cuidando do fogão e sai da sala. (Diário de campo)

Evidencia-se que os recursos disponibilizados proporcionam para a criança a vivência da manipulação das ações com os objetos reais por meio de brinquedos similares, ação que representa o primeiro passo à brincadeira de papéis, ou brincadeira de faz de conta.

A utilização de materiais que imitam os reais ajuda a criança desenvolver os movimentos necessários para a atuação com os objetos que os mesmos representam. No entanto, sua atuação com os objetos de brinquedo se torna algo mais livre, não levando, necessariamente, a criança a atuar e coordenar os movimentos necessários para a atividade real, como, por exemplo, jogar que está bebendo com um copo de brinquedo, não exige a exatidão e coordenação dos movimentos necessários para beber realmente. Por isso, ao atuar com os jogos, a criança não estará necessariamente fixando as formas de atuar com as funções que os objetos representam, para que são utilizados, isto dependerá da **direção e intenção** que o adulto fornece na atividade com a criança. (VAROTTO, 2013, p. 78-79)

Outra observação é descrita a seguir. Nesta situação a professora havia organizado e disponibilizados para as crianças um local com quebra-cabeças e outro com livros, além dos demais brinquedos que compunham o ambiente.

A professora ajuda Sara a montar o quebra-cabeça (possuem vários na mesa, alguns com imagens de animais filhotes e com a temática de cores e vogais, com objetos desenhados). Os quebra cabeças possuem peças grandes, com 4 ou 5 peças cada um. “Assim, o pé embaixo, a cabeça em cima”, ajuda a professora indicando o sentido da imagem. “Consegui”, diz Sara. “Viu, você consegue” reforça a professora. Tiago e Ivan chegam e começam a brincar de quebra-cabeças também, brincam sem ajuda, mas a imagem não sai correta. “Esse óculos está de ponta cabeça”, diz a professora. Ele arruma e comemora feliz “eeee”. Iasmin também está com os demais à mesa, mas lê um livro. Crianças dos outros grupos também participam das brincadeiras. (Diário de campo)

A disponibilização de objetos/brinquedos que possibilitem a interação da criança com o conhecimento também contribuem em sua formação. Esta cena descrita proporciona à criança o desenvolvimento de sua memória, entre outros.

O movimento da memória que possui caráter não intencional vai ganhando em intencionalidade na medida em que o professor, o adulto que trabalha com esta criança, a desafia a trabalhar com a memória, ao propor-lhe, por exemplo, atividades práticas ou jogos que necessitem para sua realização do processo mnemônico. A reprodução nesse ponto é imprescindível porque a criança retém as informações e conexões pertencentes ao meio em que está inserida por meio da repetição. (ARCE, SILVA E VAROTTO, 2011, p. 43)

Na descrição a seguir também a intencionalidade do professor e da escola na organização do espaço possibilita a relação da criança com o conhecimento. Desta vez ela acontece no parque.

As crianças do G2 brincam bastante de subir e descer as escadas e percorrer as pontes, túneis e descer no escorregador - brinquedo fixo do parque -, andando às vezes em pé, outras vezes curvados, buscam os brinquedos que lhes proporcionam maior desafio físico, exploração de uso de seus corpos. [...] As crianças maiores procuram, além da brincadeira comum que os brinquedos oferecem “reinventar” seus usos, como subir pelo escorregador, ou subir pela escada de pneus, que é um

pouco mais difícil, outros ainda, brincam na casinha, criando algumas situações imaginárias, significando os objetos que lá se encontram. (Diário de campo)

O parque aqui é entendido como um espaço coletivo organizado intencionalmente pelo grupo da escola. Os brinquedos que lá estão - mesmo sendo fixos - possibilitam diversas propostas de interações das crianças que, também com a mediação do professor, podem ser ampliadas.

As crianças foram recebidas no parque. Assim como nos outros dias, este estava um dia de sol bem agradável. No parque havia também crianças maiores, de outros grupos. As crianças estavam espalhadas, brincando pelos espaços. Lucas e Barbara brincavam com as crianças maiores, alguns meninos do G6. Outras crianças brincam na areia, com os potinhos e pazinhas. Algumas brincam na casinha e outras sobem e descem os brinquedos do parque. Os adultos circulam pelo parque auxiliando as crianças nas brincadeiras e em suas relações com outras crianças. (Diário de campo)

A apropriação de conhecimentos e o consecutivo desenvolvimento possibilitam a criança adquirir maior independência do adulto, possibilitando a ela executar sozinha ações exploratórias e muitas vezes “reinventar” os usos dos brinquedos.

Na medida em que a criança aprende a atuar com os objetos, ela adquire maior independência em suas ações, realizando atividades, agora sozinha, que antes necessitava da ajuda do adulto. Ao final dos três anos, esse fator aparece com mais propriedade, levando a criança a se mesmo afirmar diante de uma atividade, como amarrar os sapatos: ‘eu sozinho’. Essa tendência deve ser estimulada pelo adulto, o qual pode apropriar-se dessa tendência para o processo educativo, trazendo ainda mais elementos que estimulem a criança. (VAROTTO, 2013, p. 82)

Ainda neste mesmo dia, as professoras propõem a interação das crianças com os brinquedos do parque por meio de duas brincadeiras que envolvem os objetos disponíveis neste espaço. Primeiro brincam de esconder e depois de desenhar com gravetos na areia.

A professora Mariana propõe a brincadeira de esconder. Ela esconde-se das crianças que, com a ajuda de outros adultos, procuram-na. Primeiro esconde-se atrás da cerca de madeira do labirinto, depois sobre em cima da árvore para se esconder. Algumas crianças quando a veem em cima da árvore também desejam subir. [...] Os adultos ajudam as crianças que tentam subir. As professoras propõem às crianças desenhar na areia com gravetos. Mariana começa convidando algumas crianças que estão ao seu lado, e selecionando alguns gravetos. Em seguida, a professora Vitória pega uma bandeja de plástico para limpar o local a ser desenhado, deixando-o plano e tirando o excesso de areia, facilitando o desenho. Aos poucos as crianças vão sendo convidadas e, conforme interesse, aproximam-se da brincadeira. As professoras desenharam no chão, o que serve de inspiração para os desenhos das crianças, que também inventam seus próprios desenhos. (Diário de campo)

Em outro momento, ao auxiliar as crianças a brincarem no balanço, a professora cria a seguinte brincadeira.

Após o lanche todos vão para o parque de trás. Algumas crianças brincam num balanço pendurado na árvore, a professora balança eles, outros estão na caixa de areia. Enquanto balança uma, as outras crianças esperam, a professora diz, no

ritmo do balanço “pra frente, pra trás”, repetidas vezes. Quando está na hora da criança que está balançando sair a professora conta até dez, acompanhando o movimento das balançadas, e então para o balanço, as demais crianças acompanham a contagem. “Conta dez” diz Iasmin querendo que Sara saísse do balanço para que fosse a vez dela brincar. (Diário de campo)

Aqui podemos observar o ensino de conteúdos teóricos sendo utilizados durante uma brincadeira cotidiana. Portando evidenciando a diversidade de possibilidades no decorrer da sistematização do ensino por parte do professor.

Com este processo, podemos apontar, a partir da teoria histórico-cultural, algumas relações entre o trabalho observado e a concepção do trabalho pedagógico coordenado pelo professor de educação infantil. Destacamos que o trabalho pedagógico que considere a criança e seu desenvolvimento possibilita ao professor a mediação do conhecimento e a promoção de atividade de ensino que possibilitem a aprendizagem e o desenvolvimento infantil.

A atividade de sistematização didática que refletem na intencionalidade pedagógica, com base no conhecimento do desenvolvimento humano, possibilita ao professor a escolha consciente de conteúdos que atuam direta e indiretamente na formação das funções psicológicas da criança e na formação de seu conhecimento científico por meio da formação de conceitos. Ao promover esta educação o professor atua na zona de desenvolvimento da criança potencializando seu desenvolvimento. Compreende-se assim que mesmo na educação infantil o ensino é o principal objetivo do trabalho do professor e refere-se aos conhecimentos necessários ao desenvolvimento da criança naquele momento. No próximo capítulo serão abordadas as considerações finais.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para compreender o papel do professor na educação infantil no trabalho com as crianças de 2 e 3 anos percorremos uma trajetória que em um primeiro momento buscou compreender como, em nossa sociedade, ocorre o processo de humanização.

Vimos, com base na perspectiva histórico-cultural, que tal processo ocorre por meio do ensino, que promove o desenvolvimento da psique ao nos constituirmos como gênero humano. É por meio da interação entre a nossa herança biológica, herdada geneticamente e de nossa herança social, resultado da conquista histórica e cultural de toda a espécie humana, que acontece o processo de apropriação e de objetivação da nossa cultura em cada indivíduo. Este processo prescinde de sistematização e intencionalidade, que ocorre por meio da educação escolar e depende das condições objetivas de produção da existência.

Constatamos também que o professor, de acordo com a perspectiva estudada, enquanto adulto mais experiente e detentor dos conhecimentos historicamente acumulados, precisa conhecer os processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança com quem trabalha, para poder agir sobre o desenvolvimento infantil, guiando este processo por meio do ensino.

Outro aspecto abordado foi que o professor é quem promove a sistematização do conhecimento científico transformando-o em conteúdos escolares, de forma a tornar possível sua apropriação pelos alunos, mediando conhecimentos científicos com conhecimentos advindos da prática, revolucionando seu desenvolvimento. Em outras palavras, o professor é responsável por descortinar o mundo para seus alunos, promovendo neles condições de desenvolvimento, ao atuar na sua zona de desenvolvimento próximo, desenvolvendo suas funções psicológicas superiores, sua personalidade e a concepção de mundo.

Também afirmamos que os conhecimentos, os conteúdos clássicos dão ferramentas para a criança passar do conhecimento cotidiano à apropriação do conhecimento científico. O professor suscita no aluno as necessidades de aprendizagens, ao proporcionar uma heterogeneidade e multiplicidade de experiências que enriqueçam e ampliem as interações e apropriação da criança, sem desconsiderar a participação ativa do sujeito no seu processo de desenvolvimento.

Nas observações do trabalho pedagógico, sob a ótica da perspectiva histórico-cultural, verificamos que a forma como as professoras organizam seu trabalho expressaram-se: na intencionalidade das ações educativas por meio de atividades sistematizadas; na organização dos espaços educativos e ainda nos momentos de alimentação e higiene. Verificamos que

essas ações pedagógicas possibilitam relações da criança com o conhecimento nos levando a concluir que:

a) o professor exerce o papel de mediador no processo de ensino e aprendizagem infantis, criando a possibilidade do aluno apropriar-se do conhecimento;

b) por meio da sistematização do ensino o professor promove a interação da criança com o conhecimento historicamente acumulado, de forma a dirigir o desenvolvimento da criança às suas máximas possibilidades;

c) o professor dirige a aprendizagem da criança de forma intencional e direta, por meio de conteúdos que atuam direta e indiretamente no desenvolvimento infantil;

d) nos momentos de alimentação e higiene também ocorre a intencionalidade do professor, com respeito às necessidades dos alunos e seu período de desenvolvimento;

e) o planejamento dos espaços educativos indica que o professor leva em consideração o conhecimento dos processos de aprendizagem e desenvolvimento da criança e das suas necessidades;

f) a diversidade e a multiplicidades de atividades pedagógicas presentes no trabalho do professor tende a enriquecer as experiências das crianças, complexificando suas aprendizagens e ampliando sua capacidade de compreensão do mundo.

Consideramos que, por meio da sua intencionalidade, na sistematização do ensino, o professor promove um trabalho que possibilita às crianças pequenas apropriarem-se da cultura humana e social historicamente acumulada, promove momentos que as possibilita fazerem uso destes conhecimentos e objetivá-los para si, acionando suas funções psicológicas.

A partir destas considerações realizadas com base nas análises das observações e das produções e autores estudados, podemos afirmar a importância do trabalho pedagógico na educação infantil, enquanto *lócus* do ensino e do papel imprescindível do professor no trabalho com as crianças pequenas, como mediador no processo de humanização e que busca o pleno desenvolvimento humano na educação.

REFERÊNCIAS

ARCE, Alessandra. Compre o kit neoliberal para a educação infantil e ganhe grátis os dez passos para se tornar um professor reflexivo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 22, n. 74, 2001a. Disponível em <http://ref.scielo.org/j57kbv>. Acesso em 08 abr. 2014.

_____. Documentação oficial e o mito da educadora nata na educação infantil. **Cad. Pesqui.** [online], 2001b, n.113, pp. 167-184. Disponível em: <http://ref.scielo.org/xqhx5j>. Acesso em 08 abr. 2014.

_____. Interações ou brincadeiras? Afinal o que é mais importante na educação infantil? E o ensino como fica? In: ARCE, Alessandra (org). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013, p. 17-39.

_____.; BALDAN, Merilin. A criança menor de três anos produz cultura? In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009. p. 187-204

_____.; SILVA, Debora A. S. M. da, VAROTTO, Michele. Quem é a criança menor de cinco anos e porque instruí-la é importante? In: ARCE, Alessandra, SILVA, Debora A. S. M. da, VAROTTO, Michele. **Ensinando ciências na educação infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2011. p. 21-49.

BARBOSA, Maria Eliza. Interações, aprendizagens e desenvolvimento humano em contextos escolares para a infância. In: ARCE, Alessandra (org). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013, p. 113-140.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. In: BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013. p. 80-101.

_____. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

_____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/96. Brasília : 1996.

CHARLOT, Bernard. A ideia de infância. In: CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação**. 2.ed. Rio de Janeiro: Guanabara, 1986, p. 99-149.

DUARTE, Newton. Por uma teoria histórico-social da formação do indivíduo. In: DUARTE, N. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4ª Edição – Campinas, SP: Autores Associados, 2007 (Coleção polêmicas do nosso tempo), p. 11-30.

FACCI, Marilda G. D. O trabalho do professor na perspectiva da psicologia vigotskiana. In: FACCI, Marilda G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico-comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004 (Coleção formação de professores), p. 195-250

_____. Os estágios do desenvolvimento psicológico segundo a psicologia sociohistórica. In: ARCE, A. DUARTE, N. (Orgs) **Brincadeiras de papéis sociais na Educação Infantil: as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin**. São Paulo: Xamã, 2006. p. 11-26

KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. Rio de Janeiro: Editora Dois Pontos, 1987.

_____. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, n. 116, ago. 2002. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200003&lng=pt&nrm=iso>. acessos em 27 ago. 2014.

KUHLMANN Jr., Moisés. **Infância e educação infantil: uma abordagem histórica**. Porto Alegre: Mediação, 1998.

MARTINS, Lígia Márcia. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2012. p. 93-131

OSTETTO, Luciana E. Observação, registro, documentação: nomear e significar as experiências. In: OSTETTO, Luciana E. (org). **Educação Infantil: saberes e fazeres da formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2008. p. 13-32

RAUPP, Marilene D. **Concepções de formação das educadoras de infância em Portugal e das professoras de educação infantil no Brasil: o discurso dos intelectuais (1995–2006)**. 2008. 230 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

_____ ; ARCE, Alessandra. A formação de professores de educação infantil. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**. Campinas: Alínea, 2009, p. 51-91.

VAROTTO, Michele. Vamos explorar os objetos!: a criança em seu segundo e terceiro ano de vida. In: In: ARCE, Alessandra (org). **Interações e brincadeiras na educação infantil**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2013, p. 73-92.

VIGOTSKI, Lev S. Aprendizagem e desenvolvimento intelectual na idade escolar. In: VIGOTSKI, Lev S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. **Linguagem desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 1988. p. 103-117.

APÊNDICE

SÍNTESE DAS OBSERVAÇÕES REALIZADAS

CATEGORIA DE ANÁLISE: ATIVIDADES SISTEMATIZADAS

<p>Grupo 3: 8 crianças, 1 professora e 1 estagiária</p>	<p>Dois grupos 3: 10 crianças cada. Um Grupo 2: 9 crianças. Uma professora para cada grupo, mais cinco estagiárias auxiliares de sala (uma para cada grupo e duas volantes do módulo)</p>
<p>Roda Pote das estrelas (Chamada). Na roda a professora pega um pote e começa retirar algumas estrelas de dentro, cada estrela corresponde a uma criança e possui sua foto. Quando tira uma estrela mostra-a para as crianças e diz “essa estrela, quem é?” “o <i>Fulano</i> veio ou não veio?”. Todos participam com atenção e ansiosos por sua estrela, respondendo o nome de cada criança e se “veio” ou “não veio”. Ao fim todos mostram suas estrelas, identificando quais estrelas/crianças vieram e dizem os nomes de quem não veio. Com o término, a professora propõe “vamos guardar no pote para elas descansarem?” e repete o nome de cada criança enquanto elas colocam no pote. Como o Theo não quer guardar ela sugere que ele coloque e feche a tampa do pote, assim aceita e o faz.</p>	<p>Passeio até o bosque Professora Mariana negocia com o Otávio e o Lauro para que tirem as mascaras do Batman e do Homem Aranha e deixem-nas no NDI enquanto estiverem no passeio no bosque, tentando convencê-los por argumentos de que assim verão melhor e poderão aproveitar melhor a visita, depois de uma boa conversa e os dois concordam em deixar as máscaras.</p>
<p>Fazendo massinha de modelar Na sala de artes as crianças são apresentadas pela professora aos ingredientes da massinha: O que é isso? O que vai na massinha? Sente a farinha. Experimenta o sal. A professora vai indicando e questionando ao apresentar os ingredientes às crianças. “mais sal” dizem elas, “o sal não pode comer mais, muito sal faz mal”, responde a professora. “Cremor de tártaro não pode experimentar, não faz</p>	<p>Passeio até o bosque As professoras Mariana e Júlia iniciam um diálogo entre elas buscando a interlocução com as crianças. As palavras não foram anotadas ao pé da letra, mas foi algo como “Júlia você sabe para onde vamos?”, “não, para onde?” “para o bosque, mas é o mesmo bosque que geralmente vamos, é outro”, “onde fica?” “aqui do lado da escola”. Parados em frente ao portão de saída da escola a professora Mariana</p>

<p>bem”. “Agora vamos misturar”. E a bacia passa por todos, para cada um misturar um pouquinho. Depois a professora se distancia da mesa, para por a água quente, e explica: “agora vocês não podem mexer porque está muito quente”. “Qual cor é essa?” pergunta a professora. Verde respondem todos. “ai que linda nossa massinha” diz Iasmin, ao ver a mistura quase pronta. “Sente como tá quente” diz a professora às crianças e passa a massa para que todos sintam com suas mãos. Depois, cada um ganha um pedacinho para amassar e brincar. A professora alerta “pode comer?” “não!”, todos respondem, mas ainda há alguns que não resistem e colocam na boca.</p>	<p>questiona, como abrir o portão? Prontamente algumas crianças dizem, “com a chave”. Satisfeita com a resposta a professora pega sua chave e abre para que todos saiam.</p>
<p>Brincadeira de massinha</p> <p>As crianças recebem instrumentos para auxiliar na manipulação da massa, palitinhos e pedaços de canos que servem de rolo e de molde para cortar círculos. Primeiro as crianças apenas manipulam, a massa e os objetos nela, sem nomear o que fazem. De repente Camila coloca vários palitos na massa e diz “bolo da Camila” e começa a cantar “parabéns pra você”. Depois ela pega na mão e começa a mexer com o que fez, brincando, e a professora Maria lhe pergunta “o que é isso Camila?”, ela não responde, “parece um porco espinho” diz Maria, e todos riem.</p> <p>Tiago tenta pegar um dos objetos que está com Ivan que reclama “an an an” e olha pra a professora que está ao lado, pedindo ajuda. “Você tem que dividir Ivan” diz ela, você está com vários objetos enquanto Tiago tem poucos.</p> <p>A professora incentiva. “faz uma bolinha assim, oh! Girando, girando, girando” e pega na mão do Tiago e o ajuda a fazer o movimento. Professora senta-se a mesa e também ela começa a criar com a massinha algumas formas e animais, o que é observado pelas crianças enquanto brincam. Ela pega o palito e o utiliza para desenhar na massinha, fazendo traços e o rosto de seus animais de massinha, logo algumas crianças copiam seu ato com seus palitos e também criam</p>	<p>Passeio até o bosque</p> <p>“o que é isso?” pergunta uma das professoras direcionando o olhar das crianças para as sementes que estão no chão, são sementes, “guarda!” e pede à auxiliar o cesto que trouxeram para que todos possam colher e guardar as sementes.</p>

<p>seus próprios animais e monstros. Depois começam a interagir entre eles e suas criações. “Olha meu monstro”, diz a Iasmin. “Miau, miau” brinca o Ivan com o gato que a professora fez. A professora faz um monstro e brinca que ele está comendo o gatinho de Ivan, “aiiiiii” dizem ele e Tiago.</p> <p>Iasmin que está concentrada na construção do seu monstro diz novamente “eu fiz um monstro”. “Mas o seu monstro tem cara de bonzinho né?” diz Maria. “É”, ela responde.</p> <p>Mateus brinca mais com a manipulação da massinha, não utiliza muito os objetos e Caio se diverte utilizando diversos objetos na massinha, explorando seus usos e quantidade.</p>	
<p>Roda</p> <p>Sentam-se no tapete para sortear uma estrelinha e ver quem irá levar o livro do Seu Lobato para casa (livro feito junto com as crianças, produto final com os registros do estágio de educação física que a turma recebeu).</p> <p>Ao serem convidados para a roda já começam dizer “eu” “eu” “eu”, demonstrando interesse em levar o livro e participar da atividade. E a professora encaminha “vamos ver qual estrelinha vai ser sorteada”. Poe a mão no pote e diz “peguei! Quem é esse?” e mostra a estrela sorteada, o Caio - logo reconhecido por todos.</p> <p>Após o sorteio Iasmin conta para quem mostrou o livro do Seu Lobato enquanto ele estava na sua casa.</p>	<p>Passeio até o bosque</p> <p>No caminho as professoras vão indicando às crianças que tenham cuidado onde pisar, para desviarem dos troncos maiores e buracos no chão, cuidado com a subida para não escorregarem na terra solta, as crianças com maiores dificuldades dão a mão a um adulto e pedem ajuda, outras não aceitam ajuda e tentam ir sozinhas, mesmo com dificuldades, o que é respeitado e observado pelos adultos cuidando para que elas não se machuquem. Quase todas as crianças vão de mãos dadas com algum adulto e todos caminham próximos. Algumas crianças do grupo 2, as vezes, pedem colo, há ainda uma criança com Síndrome de Down que ainda não caminha, que também necessita de colo, sendo esta atenção revezada entre os adultos.</p> <p>Além dos cuidados no caminho as professoras chamam a atenção das crianças para as plantas e flores; pedem silêncio ao passar pelo lado de uma sala onde está havendo aula, explicando que tem gente estudando lá; indicam às crianças que observem uma estatueta de argila que está no chão ao lado de uma árvore, que se parece com a Maricota.</p>
<p>Roda</p> <p>A professora, com o “pote das estrelas” na mão, diz: “Será que as estrelas estão aqui?”. “Não”, diz Sara. A professora vai retirando as</p>	<p>Passeio até o bosque</p> <p>Encontram uma casa antiga que serve de auditório, mas que está fechada, as professoras dizem que aquela parece a casa da Rapunzel</p>

estrelas e perguntando “esta estrela de quem é?”, e as crianças vão respondendo e cada um recebe sua estrela, e alguns recebem também as estrelas de quem não veio. Ao final todos levantam as estrelinhas, e dizem quem veio e quem não veio. Depois são convidados a guardar para ver a caixa surpresa, todos guardam rápido, pois estão curiosos. “guarda-guarda” começa a cantar Camila (a música que a professora canta quando as crianças são solicitadas a guardarem os brinquedos).

Ainda na roda, a professora mostra e questiona às crianças que descubram o que há na caixa surpresa trazida por ela, entrega a caixa para cada uma das crianças sentir e chacoalhar para tentar descobrir. As hipóteses são as mais inusitadas, a maioria fala o nome de algum animal, mas também outros objetos (sapo, pintinho, carro, lua, pizza, cavalo, boi, boi de mamão, etc.). A professora vai mediando a situação, “será que é cavalo?”, diz ela. “Cavalo não”, diz Tiago. “Pequenininho”, dizem Iasmin e Ivan. “Só se for de brinquedo, pequeno. De verdade não cabe nessa caixa”, completa Carol.

Algumas indagações mais participam da conversa, por parte da professora, enquanto a caixa passa na mão de cada criança: “o que você acha que é?”, “isso cabe ali dentro?”. E as crianças vão respondendo “sim”, “não”, “pequenininho”, “de brinquedo”.

Ao fim a professora faz suspense e pede para que todos façam “tchan-tchan-tchan” e abre a caixa. As crianças se aproximam o máximo que podem para ver o que há dentro da caixa. Lá dentro há outra caixinha em forma retangular. “essa caixinha, o que parece?” pergunta a professora. “Uma porta”, diz Sara. “É um retângulo, lembra que vimos o círculo?” “Parece o tijolo da casa do porquinho, lembra?” E explica que na sala de artes há outras caixinhas como aquela esperando e que elas serão os tijolos da casa dos porquinhos que eles farão, mas antes precisam papietar para que eles fiquem fortes. Todos se levantam curiosos e vestem seus aventais e para irem até a sala de artes. Enquanto caminham cantam a musica “eu vou, eu vou, pra sala de artes agora eu vou...”

(conto que já foi introduzido anteriormente ao repertório das crianças), elas olham encantadas para a casa. Algumas crianças pegam do chão pequenas varinhas caídas das árvores e brincam de fazer mágica, com suas “varinhas mágicas”, o que é incentivado e partilhado pelas professoras que também brincam. Depois uma professora encontra no chão sementes de guapuruvu, e brinca com elas, incentivados pelos adultos as crianças imitam suas ações jogando a semente para cima para que ela caia girando, o que nem sempre dá certo (ou devido ao arremesso, ou devido a semente que precisa de determinada condição para que o “voo” de certo), depois são convidados a observarem a árvore de guarapuvu que se encontra acima dele: deitam-se no chão junto com a professora para olharem para cima a contemplar a árvore, seus galhos e sementes.

<p>Atividade papietar</p> <p>Chagando lá a sala já está arrumada, todos sentam-se à mesa, em suas frentes há uma caixinha (a sala já havia sido organizada previamente). Primeiro a professora explica como eles farão, todos olham atentos às instruções da professora. Logo após sua explicação eles começam a fazer a papietagem das caixas com papel pardo e grude de farinha. Caio não se sente a vontade para colocar a mão no grude. Após início da atividade a professora percebe que a forma como explicou às crianças para que fizessem não era a adequada (ao invés de passar a cola no papel, era melhor passar a cola na caixa) e pede para que elas crianças façam diferente, mas direciona a explicação individualmente, algumas crianças relutam em mudar ao serem instruídas pela auxiliar, pois não viram a nova explicação da professora e querem fazer como ela disse inicialmente. Depois veem a explicação dela e os demais fazendo, assim aceitam mudar.</p> <p>Com exceção de Caio, que não se sente muito bem em manipular o grude, todos os demais demonstram muito interesse pela atividade, que é mediada pelos adultos o tempo todo (inclusive eu os ajudo, além da professora, a auxiliar da sala e a auxiliar da sala de artes). À medida que terminam lavam as mãos.</p>	<p>Passeio até o bosque</p> <p>Seguem para o lado oposto onde está caído ao chão um grande tronco de árvore, que provavelmente foi derrubado recentemente pelo tempo, mas já está liso, sem galhos. As crianças são convidadas a subirem no tronco e brincar de trem, junto com as professoras. Folhas e gravetos são pegos do chão pelas crianças que os seguram às mãos durante a brincadeira. As professoras cantam algumas músicas com as crianças e depois propõem uma brincadeira de sons. Com uma pedra em cada mão, uma batida equivale a determinado som (“ba”), três batidas representa outro (“uuuu”). E iniciam a brincadeira. Na saída do tronco, voltando para a escola observam alguns cogumelos em troncos pequenos parados no chão, as professoras destacam algumas características, principalmente as cores diferentes. Recomendam que as crianças não toquem, pois pode ser perigoso.</p>
<p>Na roda</p> <p>“o que você fez ontem Iasmin? Porque você não veio?” questiona Carol. “Fique em casa cuidando da minha boneca que ta doente” [...].</p> <p>“o que fizemos ontem na sala de artes?” questionou a professora. ““pegô” papel” disse Camila, “tinha barulho” se referindo a caixa surpresa. Sem mais falas das crianças a professora os lembra do que foi feito (papietagem das caixas que servirão de tijolos para a casa do porquinho) “e o que vamos fazer com os tijolos?”, pergunta a professora, “casa do porco” responde Iasmin. A professora diz que neste dia irão pintar os tijolos e os convida para irem até a sala de artes, mas antes precisam por os aventais. Em seguida colocam seus</p>	<p>Passeio até o bosque</p> <p>No retorno, passando pela “casa da Rapunzel” as professoras iniciam uma brincadeira de faz de conta dizendo que a Rapunzel está presa na torre da casa, uma das professoras se esconde das crianças e começa a cantar a música da Rapunzel, como se fosse a própria. As crianças ficam encantadas, procurando em todas as janelas e portas, tentando ver a Rapunzel. A bruxa a trancou lá em cima, dizem eles. Ela não consegue sair, falam preocupados. Rapunzel, Rapunzel jogue suas tranças, outros dizem. As crianças ficam encantadas com a história e a brincadeira, alguns começam a falar sobre a história, falar da bruxa má que trancou a Rapunzel, encantados a brincadeira rende encantos.</p>

<p>aventais e encaminham-se para a sala de artes. [segundo a professora as crianças já tiveram contato com a história dos Três Porquinhos algumas vezes e esta é uma proposta de trabalho é uma atividade que está articulada com os grupos “vizinhos”]</p>	
<p>Atividade pintura</p> <p>Antes de pintarem os tijolos, a professora instruiu Iasmin a papietar seu tijolo mostrando-a como devia fazer com o grude e com o papel – passar grude na caixa e depois colocar o papel em cima -, pois ela havia faltado no dia anterior e não havia caixa papietada a mais. Depois de explicar para Iasmin a professora dá as instruções para às demais crianças pintarem os tijolos com tinta guache. A professora explica que precisam pintar de todos os lados do tijolo. Iasmin fará isso depois que tiver terminado de papietar o seu.</p> <p>Todos pintam, alguns com mais rapidez e agilidade do que outros, as professoras acompanham, ajudam a espalhar a tinta que é colocada em excesso, dá instruções para girarem e pintar do outro lado, as crianças demonstram prazer na atividade. A professora algumas vezes pega o pincel e conduz a mão da criança mostrando-lhe como fazer.</p>	<p>Passeio até o bosque</p> <p>a professora propõe que retornem para a escola por outro caminho, diferente do que vieram, pelo caminho que a chapeuzinho passou, e agora é a vez da professora Júlia fazer voz de chapeuzinho vermelho e indicar a brincadeira às crianças. Que seguem o som da voz, procurando pela Chapeuzinho enquanto andam pelo bosque, e caminham para regressar à escola.</p>
<p>Chegada</p> <p>No início do dia as crianças todas estavam no miolo com os demais grupos do módulo. Além dos brinquedos do espaço havia livros no tapete e quebra-cabeças na mesa, todos à disposição para as crianças (ainda não chegaram todas as crianças).</p> <p>Sara está sentada no tapete lendo livros com a professora. Sara pega o livro, senta na cadeira e começa a contar a historia para Maria. A professora precisa sair para ajudar outras crianças e Sara começa a contar a historia para mim que estou sentada ao lado. A professora Maria a chama, ela fica dividida entre ir e contar a história para mim. A professora está na mesa com os quebra-cabeças e eu a convido para irmos juntas lá ver o que a ela tem a mostrar.</p> <p>A professora ajuda Sara a montar os quebra-cabeças (há vários, alguns são de imagens de animais filhotes e outros sobre cores e vogais e com</p>	<p>Brincadeira no parque</p> <p>seguem para ao parque brincar com bolas. Varias bolas são disponibilizadas e a brincadeira é arremessá-las para cima. Algumas crianças preferem os brinquedos do parque, principalmente o balanço. Juliana e Beatriz estão no balanço, e advertem sempre que alguém se aproxima “cuidado Flora”, “cuidado Mariana”, para que não batam no balanço - imitando ação realizada pelos adultos.</p> <p>Enquanto brincam com as bolas na grama do campo de trás, Flora olha para o céu e observa, “olha quanto gavião!”, indicando alguns os pássaros, não muitos, que sobrevoam o local.</p> <p>A auxiliar Ana e a professora Mariana ajudam as crianças a jogarem a bola, Ana joga a bola bem alta, todos querem que ela jogue, lhe alcançando a bola para vê-la subir. As outras auxiliares ajudam as crianças que querem brincar no parque, as outras professoras estão</p>

<p>objetos desenhados). Os quebra-cabeças possuem peças grandes, com 4 ou 5 peças cada um. “Assim, o pé embaixo, a cabeça em cima”, ajuda a professora indicando o sentido da imagem. “Consegui”, diz Sara. “Viu, você consegue” reforça Maria. Tiago e Ivan chegam e começam a brincar de quebra-cabeças também, brincam sem ajuda, montam sozinhos, mas a imagem não sai correta. “Esse óculos está de ponta cabeça”, diz a professora, ele inverte a peça e comemora feliz “eeeeeeee”. Iasmin também está com os demais à mesa, mas lê um livro. Crianças dos outros grupos também participam das brincadeiras. Depois fazem o “guarda-guarda” (guardam os brinquedos) para sentarem à roda.</p>	<p>organizando outros espaços, não estão no parque. Mariana chama para brincar as crianças que passam por perto ou demonstram curiosidade, incentivando-as a brincarem. As crianças brincam no parque e com as bolas até a chegada de seus pais.</p>
<p>História [...] É hora da história: “O que parece”, de Guido Vanecten. “O que parece? Tchã, tchã, tchã”, são imagens de objetos quê, ao abrir a aba da página, transformam-se em um animal. “O camaleão ta comendo a corda” diz Sara, “é que a língua do camaleão, é grande e rosa”, explica a professora - igual à corda da imagem anterior. No livro aparece um guarda-chuva aberto “pra não se molhar”, Tiago diz “e ficar doente” completa Ivan.</p>	<p>No parque A professora Vitória havia feito alguns desenhos com gravetos na areia, várias cobras, de várias formas, o que foi imitado pelas crianças, quando eu estava observando os desenhos que haviam sido feitos Cláudia diz, “eu fiz uma cobra” e aponta para o seu desenho, ainda com o graveto na mão. Este dia havia sol, mas também chuveou uma ou outra vez, entretanto todos permaneceram no parque. Por este motivo a professora desenhou um guarda-chuva no chão, e entrou dentro dele (pisou em cima) e disse que era para se proteger do chuveio, o que foi imitado pelas crianças que também entraram no guarda-chuva e adoraram a brincadeira.</p>
<p>Atividade de desenho A professora trouxe objetos que achou pelo caminho e mostra às crianças para verem com o que se parecem. São algumas folhas e sementes. Mostra às crianças, uma a uma, e questiona o que as folhas parecem, algumas as crianças sugerem, outras a Carol propõe, depois todos vão à mesa para desenhar com os objetos. Cada criança ganha um ou dois objetos, a professora cola eles com fita transparente na folha e as crianças desenharam e compõem a imagem do que querem representar. A professora escreve na folha de cada criança seu nome e o que ela diz que está desenhando. Após escrever na folha do Caio</p>	<p>No parque A professora observa as plantas com Júlio, Cláudia e Rafaela. Eles olham através da grade da escola as plantas que estão do lado de fora. Algumas crianças carregam folhas e flores na mão. (eu não escuto o que falam, pois estão longe). Em outro momento as crianças querem arrancar as flores que estão no jardim da escola e a professora explica que as flores são para enfeitar o jardim, por isso não devem ser arrancadas.</p>

<p>(‘CAIO– O QUE PARECE: AVIÃO’) ele aponta com o dedo cada palavra, como se estivesse lendo. Tiago e Ivan também observam e acompanham atentos enquanto a professora escreve.</p> <p>A professora incentiva à representação no desenho das crianças: “o avião anda onde?. “Em cima... no céu”, responde Iasmin. E ela vai interrogando e incentivando as crianças a incrementarem seus desenhos.</p>	
<p>Roda</p> <p>A professora propõe “vamos fazer a chamada?” e com o pote das estrelas vai chamando cada um e entregando as estrelinhas para as crianças. Faltando apenas uma estrelinha no pote ela pergunta “tem uma estrelinha aqui, quem é? Adivinha!”, as crianças se olham, sem saber de quem será. “É de alguém que está de blusa branca, mas não sou eu porque eu já tenho a minha”, sem respostas ela continua “quem não ganhou a estrelinha ainda?” e Iasmin e Sara respondem: “Jéssica”, elas dizem quase ao mesmo tempo.</p>	<p>História no parque</p> <p>As professoras colocam alguns tapetes sobre a grama do parque e trazem alguns livros para as crianças. As crianças são convidadas a juntarem-se e participar da atividade, mas nem todas se interessam inicialmente, sendo permitido pelas professoras que elas permaneçam com suas brincadeiras no parque. A professora Mariana contou a história “Bruxa, Bruxa, venha a minha festa”, que foi ouvida por algumas crianças, destaca-se a atenção e interesse do Júlio, que adorou as ilustrações, queria tocá-las todo o tempo. Depois ele pegou o livro para ver novamente, sendo incentivado e auxiliado a recontar a história, mesmo ele ainda falando muito pouco. Outros livros também estavam à disposição das crianças. As crianças que brincavam no parque estavam sob a atenção da professora Júlia.</p>
<p>Brincadeira com sombras</p> <p>Havia uma proposta na casinha do parque, organizada pela professora da sala de Artes em conjunto com outros estagiários de Artes Cênicas, a casinha estava toda escurecida com tecidos pretos e a proposta era brincar com as sombras dos objetos, refletidas com a luz de lanternas. O grupo foi levado lá e apresentado ao material, algumas crianças interagiram mais com a proposta, outras se interessaram pela lanterna, projetando sua luz pelas paredes. As professoras ajudavam as crianças que seguravam os objetos, projetando a luz sobre o objeto e direcionando a sombra para o pano branco que havia sido costurado ao redor de um bambolê e estava pendurado na casinha. Além da exploração do material, houve a proposta de adivinhar do que era a</p>	<p>Pintura com giz derretido</p> <p>Na sala da professora Mariana é organizada uma mesa, forrada com papel e distribuídos alguns giz de cera e velas, para a pintura de sementes de Guarapuvu, as professoras disseram que a atividade já havia sido realizada outro dia, mas nem todas as crianças haviam participado. Neste dia, todas que quiseram puderam participar. O grupo da professora Vitória, que não estava até então, uniu-se aos demais e aos poucos as crianças foram aproximando-se, conforme seu interesse, para a realização da atividade. Nem todas participaram, algumas ficaram do início ao fim, outras ficaram por um tempo curto e saíram para brincar, algumas permaneciam observando; as que não estavam pintando brincavam no espaço coletivo ao lado das salas com música,</p>

<p>sombra que estava sendo projetada. As crianças demonstraram interesse pela experiência no escuro.</p>	<p>acompanhados de uma professora e algumas auxiliares. Como a atividade realizada era com fogo de vela, não podia haver muitas crianças ao mesmo tempo, e para cada adulto havia uma ou duas crianças cuidando que estas não se queimassem. Algumas conseguiram compreender e realizar a ação autonomamente, outras precisaram do auxílio de um adulto que as ajudavam segurando sua mão e executando a ação em conjunto ou ainda, para algumas crianças os adultos ajudavam arrumando o giz na mão da criança para não segurar muito próximo à ponta onde poderia queimar o dedo e assim a criança conseguia realizar a tarefa sozinha, mas sempre com a supervisão atenta dos adultos.</p>
	<p>Educação Física Atividade de educação física coordenada pelo professor e estagiário da área em conjunto com as professoras da sala. Foi organizado um circuito no gramado do parque. Primeiro todos sentam na grama para uma pequena conversa e apresentações, após fazem algumas brincadeiras que promovem um alongamento. Brincam de pegar o rabo do professor de educação física e depois colocam rabos em várias crianças para serem pegos. As crianças dos grupos 3 participam mais ativamente da brincadeira, nem todas as crianças do G2 correm, ficam mais próximas aos adultos, mesmo com o rabo nelas. A brincadeira de jogar as bolas para cima e recolher, colocando-as dentro do cesto atrai atenção de ambas as faixas etárias. Depois todos brincam de pular, sobem pela escada e pulam de cima da mesa em cima de um grande colchão; atravessam a ponte por cima do rio (a ponte é uma tábua e o rio uma lona azul); e por fim passam por dentro de um túnel de tecido. Depois as crianças repetem o circuito. Quando as crianças passam pela ponte são alertadas para não pisarem na água para não “se molhar”. Durante a brincadeira Cláudia e Cássia vão juntas para a água, a professora alerta “Cuidado Cláudia, você está na água!” e ela responde “eu sou uma sereia, eu mergulho” e depois convida sua amiga Rafaela: “vamos de volta para nosso mar”, as duas tiram os sapatos para não</p>

	molhá-los na água.
	<p>Preparo da Sopa</p> <p>Todos lavam as mãos no banheiro e seguem para o solário onde foi organizada uma grande mesa com os ingredientes para preparar a sopa. Facas de plástico são distribuídas para as crianças que ajudam a preparar os alimentos, colocando-os depois em uma grande panela de alumínio. Algumas crianças, que já estão com fome, comem os brócolis e a batata cortados. João, assim que chegou ao solário viu o brócolis e não o largou, depois que ganhou um para cortar o levou direto para a boca e ficou comendo-o o tempo todo.</p> <p>Como havia muitos ingredientes para preparar, enquanto as crianças foram lanchar eu ajudei a professora Mariana e outras três auxiliares a cortar tudo para a professora cozer a sopa depois.</p>
	<p>Momento com as famílias, antes da sopa.</p> <p>Foi organizado um espaço com projetor para apresentar aos pais algumas fotos das crianças no passeio realizado anteriormente. Tapetes foram espalhados pelo <i>hall</i>, onde os pais e as crianças se acomodaram para ver as fotos. Depois os pais foram convidados a sentarem-se nas mesinhas com as crianças para pintarem algumas sementes de Guarapuvu, utilizando a técnica que as crianças já haviam utilizado, do giz de cera derretido com a vela.</p>

CATEGORIA DE ANÁLISE: ORGANIZAÇÃO DOS ESPAÇOS PEDAGÓGICOS

Grupo 3: 8 crianças, 1 professora e 1 estagiária	<p>Dois grupos 3: 10 crianças cada.</p> <p>Um Grupo 2: 9 crianças.</p> <p>Uma professora para cada grupo, mais cinco estagiárias auxiliares de sala (uma para cada grupo e duas volantes do módulo)</p>
---	---

Chegada

A professora chama as crianças para entrarem na sala, há apenas quatro crianças no grupo, ainda não chegaram todos. Tiago e Ivan brincam no cantinho que forma um esconderijo. A professora convida, “Vem Caio, onde está o Tiago e o Ivan?”, ela diz incentivando-o a iniciar uma brincadeira entre eles. Caio surge curioso e se dirige ao local apontado pela professora. “Acho!”. “Não cabe mais aqui”, diz um dos meninos que estava escondido, e o Caio fica do lado de fora espiando e apontando para os dois meninos que continuam dentro do esconderijo brincando entre si. A professora propõe que o Caio seja o Lobo e assopre a casinha, e ele inicia a brincadeira, espiando e fica espiando. Os outros dois não se motivam com a brincadeira que não tem continuidade. (Camila chega à escola durante este momento e a professora precisa dar atenção a ela que está chorando um pouquinho) Iasmin está andando pela sala com um macaquinho de pelúcia, Caio também é convidado pela professora a pegar um bichinho, e pega um sapo. A professora pega uma banheira de brinquedo e convida os dois para dar banho em seus bebês. “Vamos lavar eles?” e cantando a musica do “sapo não lava o pé” e depois “o macaco não lava o pé” (adaptando a música ao animal que a criança possui), faz gestos de lavar os bichinhos que são acompanhados pelas duas crianças, e admirado a distância pelas outras. Depois Iasmin diz que “macaco não tem chulé”, pega seu macaco e sai da brincadeira, que se encera.

A professora vai para o espaço da casinha e convida “vem fazer comida para o sapo Caio”, que aceita o convite e senta-se à mesa. A professora Maria lhe sugere pegar alguns objetos e à medida que vai sugerindo vai dando-lhe alguns deles, pondo-os a mesa para ele utilizá-los. Iasmin já estava na casinha, ela ajuda Maria e cuida de seu bebê macaco.

Tiago e Ivan que estavam no esconderijo interessam-se pelo convite e vão para a casinha também. Maria vai mediando às ações das crianças com os brinquedos e entre as próprias crianças também, narrando suas

Chegada

A recepção aos três grupos foi no parque do miolo, próximo às salas dos grupos. Aos poucos as crianças iam chegando e sendo acolhidas pelos adultos.

<p>ações, nomeando objetos, sugerindo ações.</p> <p>Camila depois que sua mãe foi embora se sentou ao meu lado, animou-se e entregou-me seu paninho, pedindo para que eu o guardasse. Curiosa começou a me observar, olhando para o caderno, caneta e celular que estavam em minhas mãos, logo pegou um celular que havia na sala para brincar e identificou “este é o da Camila”, faz uma pausa, “qual seu nome?” como já me conhecia o pedido era para que recordasse, respondida sua pergunta “este é o celular da Keila” e aponta para o meu celular. Imitando minha ação anterior começou a tirar fotos com o celular dela. “Olha pra cá”, “olha pra cá” repetiu algumas vezes para tirar a minha foto e depois seguiu para os amigos, “diga xis”, “vou tirar foto” “abacaxiiii” e aos poucos tirou foto de todos, que posaram para ela com disposição, participando da sua brincadeira.</p> <p>Mateus chega à escola com quatro flores para alguns amigos, a primeira vai direto para a Iasmin. A segunda flor Mateus entrega para a Camila, com a indicação de sua mãe. A terceira para a auxiliar Jéssica, também com a indicação de sua mãe e a quarta para o Caio que pediu e o Theo concedeu.</p> <p>Logo a professora propõe que as crianças façam o “guarda-guarda”. “Vamos fazer o guarda-guarda para fazermos a roda?” e começa a guardar os brinquedos da casinha, onde estavam brincando, e cantar a música do “guarda-guarda”. A ação é acompanhada por algumas crianças e auxiliar da sala. Aos poucos, à medida que os brinquedos vão sendo guardados, as crianças direcionam-se para o tapete para a roda.</p>	
<p>No parque</p> <p>Depois vão ao parque, brincam livres. Neste momento os adultos tem o papel de auxiliar as crianças e cuidando para que não se machuquem nos brinquedos, brincando com elas de vez em quando.</p>	<p>Após o lanche</p> <p>Brincadeiras na sala e miolo e parque de trás com bolas</p> <p>As crianças brincam livremente com os brinquedos que estão disponíveis nos ambientes. Algumas brincam de casinha, leem livros, brincam de faz de conta, fantasias, de carrinhos, construindo uma casinha com almofadas para se esconder do lobo. Algumas professoras</p>

	acompanham as brincadeiras, auxiliando as crianças, outras organizam os espaços do lanche e realizam as trocas.
<p>Chegada</p> <p>As crianças brincam na sala, o rádio toca um CD com músicas do “Castelo Ra Tim Bum”.</p> <p>Sara está sentada no tapete. Caio brinca no miolo com as crianças dos outros grupos. Vitor está brincando com carros na sala. Camila chega e brinca com Sara e Jéssica, no tapete. Tiago e Ivan chegam e vão para a casinha. Vitor está na mesa da casinha com pratos e potes, empilha todos e leva ao forno, fecha a tampa do forno e pega o telefone e começa a discar, pega o fone e diz “alo”, espera um momento e “tchau”. A professora observa, “o que você tá cozinhando Vitor?”, ele não responde. “Já está pronta sua comida?”, também não responde, apenas troca olhar com a professora, demonstrando que escutou sua fala. Fica um pouquinho cuidando do fogão e sai da sala.</p> <p>Tiago e Ivan cozinham e fazem alguns sons, aparentemente imitando um liquidificador “chichichichi”. Colocam a garrafa no copo; mexem/misturam com os talheres; cortam as frutas de plástico com a faca. Eles brincam junto o tempo todo, estão sempre entrosados, um completando a brincadeira do outro. Preparam comida para alguns cachorrinhos que trouxeram de casa.</p> <p>A professora questiona se o brinquedo é deles ou da escola. E esclarece que sexta-feira é que é o dia do brinquedo, e não aquele dia, que eles precisam guardar o brinquedo e podem pegar outro brinquedo da sala. Sara participa da conversa, adverte os amigos, reforçando a fala da professora.</p> <p>Os dois saem da cozinha e vão em direção as mochilas, mas ao invés de guardarem os bichinhos de pelúcia na mochila eles brincam de carrinhos.</p> <p>À mesa possui alguns livros deixados pela professora, algumas</p>	<p>As crianças são recebidas no parque da frente, e brincam pelos diferentes espaços. Muitas crianças brincam nos balanços, algumas correm, outras brincam na areia. No parque há também crianças de outros grupos, como o G6, onde estuda o irmão do Júlio do G2. Júlio brinca com seu irmão e outras crianças maiores na casinha, um tempo depois saem da casinha e Júlio é colocado dentro de um caixote de plástico (onde são guardados os brinquedos do parque), que se transforma em um carro, ele é arrastado pelas crianças maiores que se divertem brincando e cuidando do pequeno.</p>

<p>crianças olham, mas não ficam muito tempo. Nem se sentam para ver.</p> <p>A professora convida para fazer o “guarda-guarda” para fazerem a roda. E canta a música enquanto guardam os brinquedos. Alguns ajudam, outros não.</p>	
<p>No parque Camila e Sara estão no balanço e a professora está empurrando elas. “Vai para onde esse foguete?” Maria pergunta, “Lua” respondem elas. Maria brinca com elas falando que o foguete/balanço vai para a lua. Tiago e Ivan encontram o irmão no parque, seu irmão é um ano mais velho, os três brincam de casinha, eles brincam juntos por todo o tempo. A professora ajuda as crianças a brincarem na gangorra.</p>	<p>No parque Otávio e Lauro brincam com as máscaras do Batman e Homem Aranha, respectivamente, e andam por todo o parque, sempre juntos. Não verbalizam muito, mas demonstram criar alguma situação imaginária. Quando um adulto fala com eles, agem como se fossem os personagens.</p> <p>Como as crianças ainda não conseguem balançarem-se sozinhas, elas precisam da ajuda de algum adulto para balançar, algumas vezes uma criança tenta balançar outra, mas isso não é muito aceito, querem ser balançadas por adultos.</p>
<p>Depois de pintar vão para o solário brincar um pouco com os brinquedos que lá estão, gangorras, motocas, cabana. A professora posiciona-se próximo onde há possíveis situações de conflito ou onde as crianças lhe chamam para ajudar. Primeiro ela senta próximo das motocas, depois vai ajudar as crianças que estão na cabana. Algumas crianças brincam na gangorra de tartarugas, a professora canta para elas “Serra, serra, serrador, serra o papo do vovô. Quanta serra já serrou? 1, 2, [...], 10”. Iasmin ajuda os amigos a balançarem a gangorra.</p>	<p>No parque As crianças do G2 brincam bastante de subir e descer as escadas e percorrer as pontes, túneis e descer no escorregador - brinquedos fixos do parque -, andando às vezes em pé, outras vezes curvados, buscam os brinquedos que lhes proporcionam maior desafio físico, exploração de uso de seus corpos. Karen sempre pede ajuda para descer no escorregador. As crianças maiores procuram, além da brincadeira comum que os brinquedos oferecem, “reinventar” seus usos, como subir pelo escorregador, ou subir pela escada de pneus, que é um pouco mais difícil. Outros brincam na casinha, criando algumas situações imaginárias, significando os objetos que lá se encontram.</p> <p>João que aprendeu a andar recentemente, ainda caminha equilibrando-se, e procura estar sempre próximo a um adulto, em determinado momento estava brincando com a professora Mariana e outras crianças, quando se afastou distraído e se viu só, no meio do parque. Parou de caminhar e entristeceu, com expressão de choro, pois haviam o deixado</p>

	“sozinho”, ficou feliz quando a professora Júlia falou com ele e o chamou para brincar.
Depois do lanche Após terminar o lanche as crianças vão aos poucos saindo da mesa. Enquanto as professoras ajudam a lavar as mãos e trocar fraldas, as demais crianças brincam na sala e no espaço externo da sala. Caio e Vitor brincam de carros no armário da sala. Tiago e Ivan também começam a brincar com os carros e com as ferramentas (martelos e serras) concertam os carros. [...] Caio também participa da brincadeira, imitando o que os amigos fazem. Mateus também se interessa pela brincadeira e brinca próximo, pega algumas ferramentas. Camila senta-se ao meu lado e brinca com um golfinho de borracha. Iasmin traz balões para a sala, “oh, esse pra você”, “oh, pode jogar”, ensina Camila a jogar o balão. Camila pega o balão que cai no chão e Mateus bate nele com o martelo. Camila grita porque não consegue pegar. “Calma Camila, conversa”, diz a professora para ela. Mateus solta e Camila consegue pegar. Todos brincam com balões que estavam no miolo.	Chegada As crianças são recebidas no parque. Muitos brincam na areia, fazendo comidinhas e manipulando os brinquedos do parque (pazinhas, baldes, panelinhas). Otávio e Lauro estão novamente com as máscaras, brincam na areia. Júlio e Juliana disputam um brinquedo, uma “mola colorida”, eles dividem entre si, mas logo sentem a falta e pedem pelo brinquedo; eles sabem que precisam dividir, mas o fazem com muito pesar. Ficam comovidos com o choro do outro pedindo o brinquedo e dão. Principalmente as crianças do grupo 2 exploram os brinquedos estruturados do parque, subindo escada de madeira e de cordas, caminhando pela ponte, escorregando, sempre acompanhados pelo olhar dos adultos.
Vão para o parque Depois todos vão para o parque brincar, levam os balões também, Sara chora porque quer um balão rosa e não encontra. Jéssica leva ela para procurar um balão rosa. No parque está montado uma “falsa baiana” com cordas, algumas crianças brincam, algumas crianças do grupo 4 estão no parque, inclusive o João, irmão do Tiago e Ivan. As crianças exploram os brinquedos do parque, as professoras auxiliam instruindo nos seus devidos modos de uso e cuidando da segurança das crianças.	Sopa com as famílias [...] alguns pais foram chegando para o encontro onde iriam comer a sopa. As crianças, além dos brinquedos do parque, pegaram alguns carros e motocas para brincar. Uma ajudava a outra a andar, algumas vezes empurrando os carros com os amigos. No parque também havia crianças de outros grupos que brincavam. Algumas crianças foram brincar de motoca e no parquinho que lá havia, em uma área calçada onde há uma mini quadra, próximo ao parque, onde também encontraram algumas bolas que estavam sendo utilizadas por outras crianças.
Após atividade de pintura Depois de desenharem, quem terminou começa a brincar com os brinquedos da sala enquanto as outras crianças terminam. Camila pega o violão e me diz “eu vou cantar pra você” e canta, “pintinho	Chegada As crianças foram recebidas no parque da frente. Assim como nos outros dias, este estava um dia de sol bem agradável. No parque havia também crianças maiores, de outros grupos. As crianças estavam

<p>amarelinho”, “boi da cara preta”, “eu vi um passarinho em cima de uma flor”, quando ela termina eu aplaudo.</p>	<p>espalhadas, brincando pelos espaços. Lucas e Barbara brincavam com as crianças maiores, alguns meninos do G6. Outras crianças brincam na areia, com os potinhos e pазinhas. Algumas brincam na casinha e outras sobem e descem os brinquedos do parque. Os adultos circulam pelo parque auxiliando as crianças nas brincadeiras e em suas relações com outras crianças. Neste dia o irmão do Mário do grupo 3 permaneceu a tarde toda na escola do irmão.</p> <p>A professora Mariana propõe a brincadeira de esconder. Ela esconde-se das crianças que, com a ajuda de outros adultos, procuram-na. Primeiro esconde-se atrás da cerca de madeira do labirinto, depois sobre em cima da árvore para se esconder. Algumas crianças quando a veem em cima da árvore também desejam subir. O Cristovão, irmão do Mário, que já é uma criança maior (uns 6 anos) consegue subir e é seguido pelo irmão. Os adultos ajudam as crianças que tentam subir.</p> <p>As professoras propõem às crianças desenhar na areia com gravetos. Mariana começa convidando algumas crianças que estão ao seu lado, selecionando alguns gravetos. Em seguida a professora Vitória pega uma bandeja de plástico para limpar o local a ser desenhado, deixando-o plano e tirando o excesso de areia fofa, facilitando o desenho. Aos poucos as crianças vão sendo convidadas e, conforme interesses aproximam-se da brincadeira. As professoras desenharam no chão, o que serve de inspiração para os desenhos das crianças, que também inventam seus próprios desenhos.</p>
<p>Chegada</p> <p>No início do período as crianças todas estavam no espaço coletivo externo às salas com os demais grupos vizinhos. Além dos brinquedos do espaço, havia livros no tapete e quebra cabeças na mesa a disposição para as crianças. Ainda não chegaram todas as crianças. Sara está sentada no tapete lendo livros com a professora Maria. Sara pega o livro, senta na cadeira e começa a contar a história para Maria. Maria precisa sair para ajudar outras crianças e Sara começa a contar a história para mim que estou sentada ao lado. A professora a chama,</p>	

<p>ela fica dividida entre ir e contar a história para mim. Maria está na mesa com os quebra-cabeças e eu convido Sara para irmos juntas lá ver o que a professora tem a mostrar.</p> <p>A professora ajuda Sara a montar o quebra-cabeça (possuem vários na mesa, alguns com imagens de animais filhotes e com a temática de cores e vogais, com objetos desenhados). Os quebra cabeças possuem peças grandes, com 4 ou 5 peças cada um. “Assim, o pé embaixo, a cabeça em cima”, ajuda a professora indicando o sentido da imagem. “Consegui”, diz Sara. “Viu, você consegue” reforça a professora. Tiago e Ivan chegam e começam a brincar de quebra-cabeças também, brincam sem ajuda, mas a imagem não sai correta. “Esse óculos está de ponta cabeça”, diz a professora. Ele arruma e comemora feliz “eeeeee”. Iasmin também está com os demais à mesa, mas lê um livro. Crianças dos outros grupos também participam das brincadeiras. Depois fazem o “guarda-guarda” para sentarem à roda.</p>	
<p>Após o lanche todos vão para o parque. Algumas crianças brincam num balanço pendurado na árvore, a professora balança eles, outros estão na caixa de areia. Enquanto balança um as outras crianças esperam. A professora diz, no ritmo do balanço “pra frente, pra trás”, repetidas vezes. Quando está na hora da criança que está balançando sair a professora conta até dez balançadas, e então para o balanço, as demais crianças acompanham a contagem. “Conta dez” diz Iasmin querendo que Sara saísse do balanço para que fosse a vez dela.</p> <p>Aos poucos mais crianças se aproximam e interessam-se pela brincadeira, enquanto esperam, exploram os espaços próximos (casinha, sobem e descem morro de grama)</p>	

CATEGORIA DE ANÁLISE: MOMENTOS DE ALIMENTAÇÃO E HIGIENE

<p>Grupo 3: 8 crianças, 1 professora e 1 estagiária</p>	<p>Dois grupos 3: 10 crianças cada. Um Grupo 2: 9 crianças. Uma professora para cada grupo, mais cinco estagiárias auxiliares de sala (uma para cada grupo e duas volantes do módulo)</p>
<p>Lanche Sentados a mesa, Jéssica prepara os alimentos. Começam a cantar a “música do dedo”, junto com a professora. “Vamos cantar com voz de formiguinha, bem pequenininha?” Convida a professora e começam a cantar com a voz baixinha e fina. “agora a voz do Lobo”, e cantam com a voz mais grossa e cara de mau/bravo. Depois é a vez da bruxa, “como é voz da bruxa?”, e depois de algumas sugestões, cantam. “Vamos esquentar nossa mãozinha que hoje tá frio?” covida a professora e esfregam as mãos, friccionando uma contra a outra. Depois, com o convite da professora “pegam” as estrelas, erguendo as mãos e fazendo movimento de pegar, apontando para as estrelas de papel que estão coladas no teto da sala que foram coloridas por eles. “pegou? Guarda a estrela agora” e cada um junta suas mãos para cantar a musica da estrelinha “brilha, brilha estrelinha...” Nem todas as crianças participam das proposições com a professora, algumas só olham permanecendo sentados à mesa, outras ainda fazem apenas alguns dos gestos ou cantam. Mateus não participa e não quer ficar sentado à mesa, fica saindo por baixo da mesa, o que atrapalha um pouco a atenção do grupo. Durante sua ação a professora dá algumas direções para Mateus, mas não havendo resultado, quando termina vai até ele e conversa mais seriamente. Dentre outras coisas, dizendo que ele perdeu o que os amigos fizeram porque não estava concentrado e que o combinado é que se não quer ficar sentado a mesa vai ficar sozinho comendo no tapete, sem os amigos. Servem as frutas por primeiro, banana e abacaxi hoje. As crianças descascam as bananas, o abacaxi está picado. Um prato ao centro de cada mesa para as crianças dividirem entre si. Pegam sozinhas. Depois</p>	<p>Antes do Passeio até o bosque Começaram a se organizar para sair, passear no bosque. Guardaram os brinquedos, as crianças que tiveram interesse foram levadas ao banheiro para fazer xixi e também tomaram água. Depois caminharam para o parque da frente onde há um portão de saída pela lateral da escola. Chegando lá, algumas crianças pediram para ir ao banheiro e tomar água, enquanto estas crianças fazem isso os outros esperam um pouquinho até que estas retornem.</p>

<p><i>cookies</i>, servidos no mesmo esquema das frutas, um prato para cada mesa, para que cada um se sirva, com a recomendação que cada um pegue um de cada vez. Mateus pega três <i>cookies</i> e põe a sua frente na mesa, a professora o adverte, agora come todos estes primeiro, antes de pegar mais. Ele coloca os três <i>cookies</i> juntos para mordê-los ao mesmo tempo, enquanto está comendo tenta pegar mais algumas bolachas do prato. A professora fala “come seu sanduiche primeiro, tem 1, 2, 3, 4 bolachas”. As outras crianças observam a ação da professora com Mateus nesse momento. Ivan faz um sanduiche para ele também, ao juntar as bolachas fala feliz, admirando seu trabalho: “sanduiche”.</p> <p>Quase ao final do lanche a professora precisa sair da sala, logo que ela sai as crianças já começam a levantar da mesa, mesmo sem terem terminado de comer.</p>	
<p>Higiene</p> <p>Após a roda a professora troca a fralda do Caio e Iasmin, Camila e Mateus vão ao banheiro com a auxiliar Jéssica. Ivan lava sua mão e boca, pois ainda estava lanchando. Tiago brinca.</p>	<p>Depois do passeio até o bosque</p> <p>vão para o banheiro lavar as mãos e depois para as suas respectivas salas. Na sala do G3 está a professora Mariana, ela serve primeiro as bananas e pergunta “quem quer banana? bernunça de banana.” E canta a música da bernunça com uma banana cortada em sua mão, brincando com ela. Aos poucos as crianças dão suas bananas descascadas para a professora que vai cortando e devolvendo as “Bernunças” para as crianças. Depois serve a tangerina que vira uma “bicha cabeluda” de bergamota e por último, o bolo.</p>
<p>Lanche</p> <p>Sentados a mesa a professora inicia uma massagem. “põe a mão na cabeça”, diz ela e coloca a mão na barriga, “aqui é a barriga”, diz e ri. Depois propõe que façam massagem na barriga. Depois massagem na mão, esfregando-a. [...]</p> <p>Algumas crianças não participam das canções e não ficam sentados à mesa. O Caio é advertido, se você não quer ficar na mesa vai sentar no tapete e perder o direito de lanchar com os demais. “O Tiago já foi”, diz Ivan, lembrando que seu irmão já lanchou no tapete uma vez.</p>	<p>Lanche e Higiene</p> <p>Ao distribuir os copos com o suco a professora diz o nome de cada criança que está nos copos, e apontam as crianças que vieram e as que não vieram. Depois do lanche lavam as mãos e fazem algumas trocas.</p>

<p>Durante o lanche Tiago e Ivan não se sentaram próximos, “Tiago, o que você ta comendo?” pergunta Ivan ao irmão que este longe, ao vê-lo comendo, sendo que este não está olhando para as frutas com desejo.</p> <p>Durante o lanche Jéssica prepara a comida, Camilla pede para fazer xixi, ela e a professora Maria vão ao banheiro. [...]</p> <p>Após o lanche as professoras arrumam a sala, limpando a mesa e guardando o lanche. Lavam as mãos e bocas das crianças, as que já estão limpas brincam pela sala e comigo. Após a troca do Lucas fazem o “guarda, guarda” para irem ao parque da frente.</p>	
<p>Lanche</p> <p>Antes do lanche sentam-se a mesa e cantam.</p> <p>“Zip-zap minha boquinha vai fechar e não pode falar”.</p> <p>Cantam a música do “Dedo”, depois a professora propõe “agora fecha o olho” e começa a cantar a música de olhos fechados (nem todos conseguem acompanhar de olhos fechados). “agora bem rápido”, propõe a professora que é acompanhada pelas crianças que ficam interessadas com a brincadeira. “Agora o pé” propõe Camila, a professora diz que com o pé não dá.</p> <p>Depois esquentam as mãos friccionando-as e conferindo se já estão quentes, colocando-as no rosto, Maria coloca suas mãos no rosto do Tiago e do Mateus para que sinta o calor. Depois pegam as estrelas, esticam os braços com movimentos para pegar as estrelas de papel que estão no teto, algumas crianças ainda sobem no banco para ficarem mais altas para tentar pegar as estrelas que estão no teto.</p> <p>Depois cantam a música da estrelinha para ela dormir. “brilha, brilha estrelinha. Brilha, brilha sem parar. Noite e dia estrelinha, até o meu despertar.”</p> <p>Caio estende o copo para Jéssica, “mais”.</p> <p>Mateus e Tiago brincam com seu copo de suco, colocando a mão dentro do copo. A professora retira os copos e conversa com eles.</p>	<p>Lanche</p> <p>O grupo permanece no parque para o lanche, lavam as mãos nas torneiras que se encontram ali perto. Algumas crianças comem no tapete, outras na mesa que foi trazida para preparar o lanche. Os alimentos são distribuídos em pratos coletivos e as crianças tomam alguns pedaços para si. Primeiro comem as frutas e depois o sanduiche, com pão, margarina e atum, como nem todos comem o atum alguns são servidos ganham apenas pão com margarina. O suco para algumas crianças do G2 é servido em copo com tampa para sugar, mas a maioria toma em canecas.</p>

<p>Enquanto ela explica Tiago preocupado em ficar sem seu copo começa a falar repetidas vezes, “eu não vou brincar”, Mateus está calado e nem demonstra preocupação. Ela explica que eles só vão ganhar o copo de suco quando quiserem tomar suco e não brincar com ele.</p>	
<p>Higiene Depois do lanche as crianças brincam na sala enquanto lavam as mãos e as professoras realizam as trocas e organizam a sala. Nesse momento Sara pega uma cesta, enche de coisas, pega também uma bolsa e diz “eu vou passear”, Iasmin gosta da ideia e vai junto. As duas saem da sala e dão uma volta pelo espaço, juntas.</p>	<p>Lanche O lanche é feito no deck. As crianças lavam as mãos ali mesmo, nas torneiras, algumas vão ao banheiro que há próximo para fazer xixi. Primeiro são servidas as frutas depois o iogurte que é entregue às crianças em pratos, e estas comem sozinhas, com colheres. Algumas crianças recebem uma atenção maior por parte dos adultos, principalmente as crianças menores, pois ainda não possuem total domínio da ação, mas fazem a maior parte da ação por si só. Depois do lanche as mesas são limpas com papel toalha para tirar o excesso de iogurte. Uma das crianças, Rebeca pega também um pouco de papel e imita a ação dos adultos.</p>
<p>Higiene Durante a brincadeira Mateus diz “xixi” e faz xixi na calça. Os amigos ficam curiosos e a professora explica “não deu tempo do Mateus ir ao banheiro”, a auxiliar leva o menino para trocar de roupa enquanto a professora permanece com o grupo.</p>	